

Harnisch-Schreiber, Elke [Hrsg.]; Hartmann, Anne [Hrsg.]; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle [Hrsg.]; Scheuer, Julian [Hrsg.]; Unterberg, Lisa [Hrsg.]

Raus aus dem Haus. Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung

München : kopaed 2023, 241 S.



Quellenangabe/ Reference:

Harnisch-Schreiber, Elke [Hrsg.]; Hartmann, Anne [Hrsg.]; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle [Hrsg.]; Scheuer, Julian [Hrsg.]; Unterberg, Lisa [Hrsg.]: Raus aus dem Haus. Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung. München : kopaed 2023, 241 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-261089 - DOI: 10.25656/01:26108

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-261089>

<https://doi.org/10.25656/01:26108>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

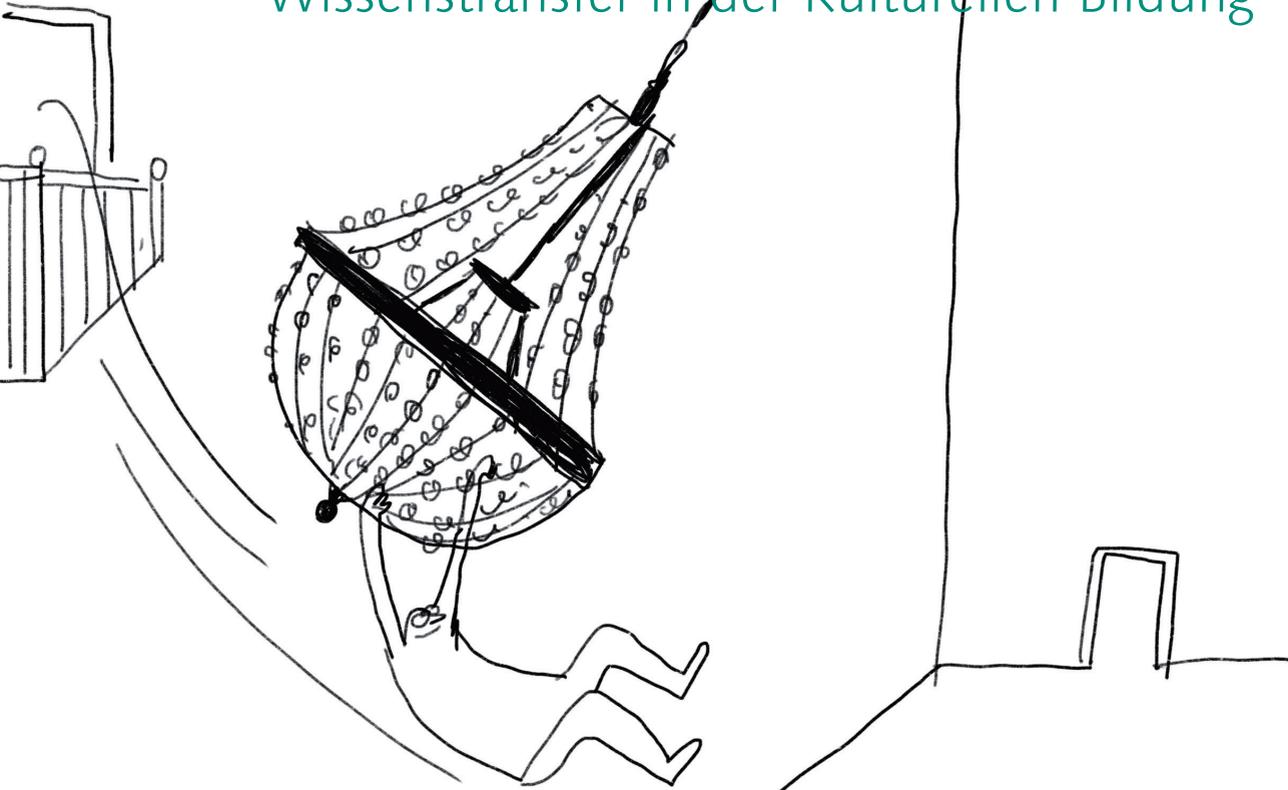
Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

HIERARCHIEN REFLEKTIEREN,

Raus aus dem Haus

Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung



kopaed



Elke Harnisch-Schreiber | Anne Hartmann | Vanessa-Isabelle
Reinwand-Weiss | Julian Scheuer | Lisa Unterberg (Hrsg.)

Harnisch-Schreiber | Hartmann | Reinwand-Weiss | Scheuer | Unterberg (Hrsg.)

Raus aus dem Haus

Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung

Elke Harnisch-Schreiber | Anne Hartmann |
Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss |
Julian Scheuer | Lisa Unterberg (Hrsg.)

Raus aus dem Haus

Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Der Sammelband und das zugrundeliegende Verbundvorhaben „Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung – Witra KuBi“ werden mit Mitteln des Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.



ISBN 978-3-96848-087-9
eISBN 978-3-96848-687-1

Druck: docupoint, Barleben

Redaktionelle Mitarbeit: Christina Hemsath

© kopaed 2023
Arnulfstr. 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Einleitung	7
Steckbrief	13
Elke Harnisch-Schreiber/Anne Hartmann/Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss/Julian Scheuer/Lisa Unterberg	
Türme, Träume, Traditionen – Ein Orientierungsversuch im Diskurs	23
Lisa Unterberg	
How to Wissenstransfer – Zur Gestaltung von Transferformaten in der Kulturellen Bildung	33
Anne Hartmann/Julian Scheuer	
„Kraß luxuriös“ – Wissenstransfer im Blick	59
Elke Harnisch-Schreiber	
Wissenstransfer geschieht, wenn körperliche Resonanz passiert	93
Katalin Pöge/Stephan Kaps	
Über den Austausch und die Weitergabe von Wissen	100
Sara Schwienbacher	
Konfrontation mit der Gegenwarts- und Erinnerungskultur – Kritische Kulturelle Bildungspraxis und ihr Rückgriff auf die Theorie	123
Julia Yael Alfandari	
Wissen im Kontext von Machtasymmetrien und Dominanzsystemen – Eine Frage von Erfahrung, Haltung und Motivation	135
Türkân Deniz-Roggenbuck/Dirk Sorge	
Übergegangene Körper	145
Antje Klinge/Denise Temme	

Arenen der Wissensformen – Verbände der kulturellen Kinder- und Jugendbildung	165
Tom Braun/Kerstin Hübner	
Dialog für kulturelle Bildung – Zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis	183
Luise Fischer/Nina Kolleck	
Transfer im Forschungs- und Praxisfeld der digitalen kulturellen Bildung – Eine relationale Perspektive	209
Friederike Schmiedl/Franz Krämer	
Wir kommen mit leeren Händen	228
Lea Maria Spahn/Astrid Lembcke-Thiel	

Einleitung

„Raus aus dem Haus!“ – wer erlaubt sich diesen Imperativ und an wen ist er adressiert? Warum überhaupt rausgehen und aus welchem Haus eigentlich? Aber, ich dachte es geht um Wissenstransfer?

Fragen und Irritationen, die mit diesem Titel einhergehen können und jene, die mit der Lektüre dieses Bandes eventuell entstehen werden, sollen Gelegenheiten bieten, die hier präsentierten Ideen von Wissenstransfer zu diskutieren und neue Perspektiven zu eröffnen. Neben möglicher Fragezeichen transportiert der Titel vor allem drei Ausrufezeichen: Es handelt sich um drei Aspekte, die sich im Rahmen des Witra KuBi Vorhabens (Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung) auf sehr unterschiedlichen Ebenen als wesentlich für gelingenden Wissenstransfer zwischen unterschiedlichen Akteur*innen der Kulturellen Bildung erwiesen: Die Existenz und Gestaltung von *Räumen* für Wissenstransfer, der Wert der *Selbstermächtigung* und das *In-Bewegung*-sein.

Das Vorhaben Witra KuBi hat sich die Frage gestellt, wie Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis im Feld der Kulturellen Bildung gelingen kann. Zwischen Ende 2020 und Anfang 2023 hat sich der Verbund aus Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (ba•) und IU Internationale Hochschule Stuttgart mit der Fragestellung explorativ auseinandergesetzt. Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) haben die zwei Teilprojektgruppen einerseits die Entwicklung und konkrete Umsetzung von Veranstaltungsformaten für den Wissenstransfer und andererseits deren wissenschaftliche Begleitung und Erforschung betrieben.¹ Während des ersten Jahres wurden insgesamt fünf Veranstaltungsformate umgesetzt. Ziel war es Konzepte zur methodischen Gestaltung und eine theoretische Perspektive auf Fragen des Wissenstransfers zu entwickeln sowie Gelingensbedingungen zu identifizieren bzw. zu formulieren, die auch über das Feld der Kulturellen Bildung hinaus Gültigkeit haben. Wissenstransfer war nicht nur Inhalt und Ziel der didaktisch-methodischen Vorgehensweise im Rahmen der Veranstaltungsreihe, sondern spielte auch innerhalb des Verbundes eine zentrale Rolle.

1 Das Team der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (TP1) bestand aus den Projektreferent*innen Anne Hartmann und Julian Scheuer sowie der Direktorin Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss. Das Team der IU Internationalen Hochschule (TP2) bildeten Elke Harnisch-Schreiber, wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Lisa Unterberg, Projektleitung. Das Verbundprojekt Witra KuBi wurde im Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung des BMBF von November 2020 bis Januar (TP2) bzw. Juni 2023 (TP1) gefördert.

Die unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen der Projektpartner*innen – aus der Perspektive einer Weiterbildungsinstitution einerseits und andererseits aus der Perspektive einer Hochschule – trugen wesentlich zum Erkenntnisgewinn bei. Diese Zusammenarbeit entfaltete ihr volles Potenzial in der offenen Begegnung, der Bewegung und dem gegenseitigen Vertrauen auf Anerkennung der jeweiligen Expertise und des Wissens, um Wissen fruchtbar zu machen. An uns selbst haben wir eine Veränderung des Verständnisses von Wissenstransfer beobachten können. Ausgehend von einer Idee des Zweibahnstraßensystems, in dem Wissen sowohl von Wissenschaft in Richtung Praxis als auch von Praxis in Richtung Wissenschaft vermittelt wird, haben wir uns im Laufe des Forschungsprozesses von der Idee der Gegenüberstellung dieser beiden Felder entfernt. Diesen Wandel des eigenen Nachdenkens und was daraus für die Gestaltung von Transferformaten folgt, zeigen wir an unterschiedlichen Stellen im Band.

Der Satz „Raus aus dem Haus“ entstammt einer Veranstaltung, die im Jahr 2021 an der ba• im Rahmen des Witra KuBi Vorhabens umgesetzt und wissenschaftlich begleitet wurde. Die Veranstaltung zeichnete sich durch ein offen gestaltetes didaktisches Konzept aus, das den Teilnehmenden ermöglichte, die unterschiedlichen Veranstaltungsphasen nach individuellen Bedürfnissen auszuformen. Das Prinzip der Selbstermächtigung, das im Imperativ des Zitats deutlich wird, richtete sich in dem Fall an die Arbeitsgruppe selbst. Die Gruppe wählte die Bewegung ins Außen, raus aus dem Gebäude der ba•, um zusammenarbeiten zu können. Auch bei anderen Gruppen ließ sich beobachten, dass individuelle Abläufe, Strategien und Räume selbstbestimmt arrangiert wurden, um Austausch anzuregen.

Im Laufe des Projektes Witra KuBi hat sich das als entscheidend für gelingenden Wissenstransfer erwiesen: die Zurverfügungstellung von Raum, Zeit, Rahmenbedingungen und in Teilen moderierte Prozessphasen zum Austausch und zur Begegnung. Darüber hinaus bedeutet „Raus aus dem Haus“ das Verlassen des eigenen, vermeintlich sicheren Terrains – sei es nun der „Elfenbeinturm“, eine Insel oder das Baumhaus – und das gemeinsame Treffen in einem anderen Rahmen. Wesentlich ist es, in Bewegung zu kommen und den Beteiligten im Sinne der Selbstermächtigung dahingehend zu vertrauen, dass sie die Gestaltung dieser Begegnung teilweise selbst in die Hand nehmen.

Räume, Selbstermächtigung und Bewegung bilden Leitmotive auch für diesen Sammelband, der die wesentlichen Erkenntnisse aus zwei Jahren Arbeit im Vorhaben Witra KuBi zusammenträgt. Es war unsere Absicht auch in einem klassischen Format, wie dem Sammelband, unsere auffordernde, ja herausfordernde Idee von Wissenstransfer zu transportieren und nicht nur Perspektiven gegenüberzustellen, sondern diese in den Dialog zu bringen. Umso glücklicher sind wir über die vielfältigen (Team-)Beiträge

in diesem Band, die an so vielen Stellen über den bloßen Text hinausweisen und das Denken über ein Zweibahnstraßenprinzip hinaus herausfordern.

Der Sammelband beginnt mit einer Kurzdarstellung des Projektes Witra KuBi in Form eines Steckbriefes. Wesentliche Erkenntnisse unseres Vorhabens und Prinzipien für eine neue Form des Wissenstransfers sind hier zusammengefasst und mit Verweisen auf vertiefende Kapitel im Band versehen, die eine weitere Auseinandersetzung mit den einzelnen Themenschwerpunkten ermöglichen. Zwei zentrale Begriffe, Wissen und Transfer, werden gleich zu Beginn in einem Überblickstext von Lisa Unterberg beleuchtet. Es folgen zwei Texte in denen die einzelnen Teilprojektgruppen das Vorgehen sowie die zentralen Erkenntnisse darstellen. Anne Hartmann und Julian Scheuer geben in ihrem Beitrag „How to Wissenstransfer – Zur Gestaltung von Transferformaten in der Kulturellen Bildung“ Einblicke in die Entwicklung und Gestaltung der durchgeführten Veranstaltungsformate und laden die Leser*innen ein, Formate des Wissenstransfer selbst zu erproben. Elke Harnisch-Schreiber formuliert in ihrem Text „Krass Luxuriös – Wissenstransfer im Blick“ die wesentlichen Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung und die Folgen für die Gestaltung von Prozessen des Wissenstransfers.

Unserer Einladung zur Beteiligung am Sammelband sind zahlreiche Kolleg*innen gefolgt, die ihre Perspektive auf das Thema vertiefend vorstellen. Jedem Text ist eine kurze Selbstverortung der Autor*innen vorangestellt. Die Situiertheit der Sprechenden explizit und damit reflektier- und hinterfragbar zu machen, ist unserem Verständnis von Wissenstransfer nach essenziell für den gelingenden Austausch und die Begegnung. Die Vielfalt der Positionierung der Akteur*innen und ihres Wissens über die vermeintlichen Pole „Wissenschaft“ und „Praxis“ hinaus, wird durch diese Positionierung transparent gemacht.

Katalin Pöge und Stephan Kaps nehmen sich dem Thema unter dem Titel „Wissenstransfer geschieht, wenn körperliche Resonanz passiert“ an. Sie laden die Leserschaft im dialogischen Textformat ein, die Gelingensbedingungen für eine engere Verzahnung von Wissenschaft und Praxis zu entdecken. Hierbei nehmen sie unterschiedliche gesellschaftliche Ebenen in den Blick.

Aus einer künstlerisch-forschenden Perspektive knüpft Sara Schwienbacher an die Idee von Resonanz an. Am Beispiel des lebendigen Galerieraums PAULA in Worpswede stellt sie in ihrem Beitrag das Modell eines künstlerischen Resonanzraums vor. Sie hebt dabei insbesondere künstlerische Erfahrungen und kollaborative Forschungsprozesse als Potentiale für Wissensaustausch hervor und lädt die Leser*innen ein selbst zu (Um)-Gestalter*innen zu werden.

Julia Yael Alfandari zeigt in ihrem Text „Konfrontation mit der Gegenwarts- und Erinnerungskultur – Kritische Kulturelle Bildungspraxis und ihr Rückgriff auf die Theorie“ auf, welche Rolle theoretische Erkenntnisse und kritische Forschung für die praktische antisemitismus- und rassismuskritische Bildungsarbeit spielen. Sie nimmt die Lesenden mit, wie sie sich mit Spivak und Sternfeld an ihrer Seite, durch

die Diskussionen während einer Projektwoche an einer thüringischen Gesamtschule tastet und wie Prozesse des Verlernens initiiert werden können.

Türkân Deniz-Roggenbuck und Dirk Sorge richten in ihrem Text „Wissen im Kontext von Machtasymmetrien und Dominanzsystemen – Eine Frage von Erfahrung, Haltung und Motivation“ den Blick auf Wissenstransfer- und Veränderungsprozesse in Kulturinstitutionen. In Form eines Gespräches laden sie die Leser*innen ein, ihrem offenen Nachdenken über Diversität und Inklusion konstruktionsfrei zu folgen und bieten abschließend Fragen an, mit denen jede Person ihren Arbeitsalltag selbst befragen kann.

Einer besonderen Wissensform in der ästhetischen Bildung, dem Körperwissen, widmen sich Antje Klinge und Denise Temme in ihrem Beitrag „Übergangene Körper“. Am Beispiel des Tanzes und der Tanzvermittlung machen sie in einer dialogischen Beitragsform deutlich, wie eine „gemeinsam geteilte soziale Praxis“ konstitutioneller Bestandteil eines gelingenden Wissenstransfers in körperbasierten, künstlerisch-praktischen Bereichen ist.

Welche Rolle Verbände der kulturellen Kinder- und Jugendbildung für den Wissenstransfer einnehmen können, zeigen Tom Braun und Kerstin Hübner in ihrem Text „Arenen der Wissensformen“. Wissen und seine adressat*innengerechte Weitergabe ist, so die Autor*innen, die grundlegende Kategorie im verbandlichen Handeln.

Die Autorinnen Luise Fischer und Nina Kollek reflektieren auf der Grundlage des Metaforschungsvorhabens „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ über Forschungspraktiken und Formen der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis der kulturellen Bildung. Dabei fokussieren Sie in ihrem Text „Dialog für kulturelle Bildung in ländlichen Räumen – Zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis“ paradigmatische Annahmen und mögliche Methoden des Konstruktivismus-Interpretivismus und des Posthumanismus und beleuchten das Thema des Sammelbandes aus einer theoretisch innovativen Perspektive.

Einen weiteren theoretischen Impuls zum Wissenstransfer liefern Friederike Schmiedl und Franz Krämer in ihrem Text „Transfer für Forschungs- und Praxisfeld der digitalen kulturellen Bildung“ auf der Grundlage des Metaforschungsvorhabens „Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“. Sie zeichnen in einer relationalen Perspektive ein Transferverständnis nach, das den spezifischen Bedingungen digitaler kultureller Bildung gerecht zu werden versucht.

Der Band endet mit einer dialogischen Selbstbefragung von Astrid Lembcke-Thiel und Lea Maria Spahn. Der Text „Wir kommen mit leeren Händen“ konfrontiert uns mit der (Un)Möglichkeit von Wissenstransfer und fordert uns künstlerisch-graphisch dazu auf, den Dialog weiterzuführen.

In diesem Sammelband werden auch künstlerische Zugänge neben die rein sprachlichen gestellt, weil diese eine weitere Ebene des Wissens und damit auch weitere Möglichkeiten des Wissenstransfers illustrieren. Neben den individuellen künstlerischen Formen der Texte, ziehen sich die Graphiken der Illustratorin Johanna Benz, deren Entstehung eng mit dem Witra KuBi Vorhaben verbunden sind, als roter

Faden durch das Buch: Einerseits hat die Künstlerin bereits im April 2021 den Auftakt der Veranstaltungsreihe zeichnerisch-dokumentarisch begleitet, andererseits dienten Ausschnitte aus qualitativen Expert*innen-Interviews als Impuls für weitere Zeichnungen.

Wir bedanken uns bei all jenen, die an diesem Vorhaben auf so unterschiedliche Art beteiligt waren und zum Erkenntnisgewinn und Gelingen beigetragen haben: dem BMBF als Förderer, dem DLR als Projektträger, den Teilnehmenden, Referent*innen und Workshopleitenden der unterschiedlichen Formate, den Expert*innen, die als Interview- und Sparringpartner*innen zur Verfügung gestanden haben, den Kolleg*innen, die einen Beitrag zu diesem Band geleistet haben und den vielen helfenden Händen, denkenden Köpfen und begeisterten Herzen rund um das Witra KuBi Vorhaben.

Steckbrief

Elke Harnisch-Schreiber/Anne Hartmann/Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss/
Julian Scheuer/Lisa Unterberg

Motivation und Ziel

Zentraler Inhalt des BMBF geförderten Vorhabens „Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung“ (Witra KuBi) ist die systematische Beschäftigung mit Wissenstransfer. Ziel des Verbundprojekts von Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (ba•) und IU Internationale Hochschule war es, zu erproben und zu erforschen, *wie der Wissenstransfer von Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen in der Kulturellen Bildung gelingen kann.*

Das aus der Praxis entwickelte Feld der Kulturellen Bildung ist im Verlauf der vergangenen 20 Jahre durch diverse Förderaktivitäten zu einem vielschichtigen und sich weiter ausdifferenzierenden Praxis- und Forschungsfeld gewachsen. In diesem Zuge sind auch die Erwartungen an das Feld stetig gestiegen, Erkenntnisse zu generieren und evidenzbasierte Lösungen zu erarbeiten, die gesellschaftlich wirksam werden können. Um diesem Auftrag und dem tiefgreifenden Wandel der Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft gerecht zu werden, sind die unterschiedlichen Akteur*innen gefordert, sich bewusst und reflektiert mit dem eigenen Wissen und dem Umgang hiermit auseinanderzusetzen.

Um das oben genannte Ziel des Verbundvorhabens zu erreichen, also um Gelingenbedingungen und Hemmnisse für Wissenstransfer zu charakterisieren, wurden *konkrete Veranstaltungsformate entwickelt, anhand derer didaktische und methodische Prinzipien erprobt wurden*, die allenfalls auch für Kontexte über die Kulturelle Bildung hinaus anwendbar sein könnten. Diesen Formaten war von Beginn an das grundlegende Verständnis des *Wissenstransfers im Zweibahnstraßensystem* eingeschrieben. Begleitend zur praktischen Entwicklung und Erprobung, die im TP1 an der ba• verortet war, wurde an der IU im TP2 eine empirisch-qualitative Analyse durchgeführt.¹

Bisherige Arbeiten aus dem Bereich der Bildungsforschung (vgl. bspw. Baer 2006; Ehm & Weigl 2020; Gräsel 2010; Nickolaus et al. 2010; Oestreicher 2014; Prenzel 2010; Unterkofler & Oestreicher 2014) sowie die Erfahrungen aus unterschiedlichen

1 Das Team der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (TP1) bestand aus den Projektreferent*innen Anne Hartmann und Julian Scheuer sowie der Direktorin Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss. Das Team der IU Internationale Hochschule am Standort Stuttgart (TP2) bildeten Elke Harnisch-Schreiber, wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Lisa Unterberg, Projektleitung. Das Verbundprojekt Witra KuBi wurde im Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung des BMBF von November 2020 bis Januar (TP2) bzw. Juni 2023 (TP1) gefördert.

Kontexten, bspw. dem Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung oder der Publikationsplattform *kubi-online.de* legten nahe, dass neben strukturellen Rahmenbedingungen die Haltungen, Denkmuster und Orientierungen der Akteur*innen eine große Rolle für das Gelingen von Wissenstransfer spielen. Dies ist bisher nicht systematisch erforscht worden. Die videographische Dokumentation der Transferformate und die qualitative Auswertung des Materials sollen diesem Desiderat begegnen.

Problemaufriss

Die spezifische Genese des Praxisfeldes sowie die Entwicklung und Strukturierung des Forschungsfeldes der Kulturellen Bildung (vgl. Unterberg 2021) bringen einen *charakteristischen Kontext* hervor, in dessen Rahmen auch *Witra KuBi* verortet ist.

Dieser Kontext zeichnet sich in den letzten Jahren durch eine hohe Dynamik aus. Dies zeigt sich in unterschiedlichen Forschungsförderprogrammen und einer großen Bandbreite an konkreten Vorhaben, die vor allem seitens des BMBF und Zusammenschlüssen privater Stiftungen umgesetzt wurden (vgl. Timm et al. 2020; Pürgstaller/Konietzko/Neuber 2020). Hier ist zu beobachten, dass viele Forschungsfragen nah an der Angebotspraxis der Kulturellen Bildung entwickelt werden (vgl. Fink et al. 2015). Vor dem Hintergrund der Komplexität des Gegenstandsfeldes in der Kulturellen Bildung und im Bestreben um eine „gegenstandsadäquate Forschung“ (ebd.), liegen den Vorhaben multidisziplinäre Forschungsverständnisse zugrunde. Das bedeutet, dass unterschiedliche wissenschaftliche Positionen und Zugänge, über die Disziplinen der Bildungs- und Kulturwissenschaften hinaus, einen reziproken Zugang ins Thema wählen.

Darüber hinaus zeichnet sich das Feld der Kulturellen Bildung durch *Akteur*innen* aus, die *häufig in unterschiedlichen Bereichen beheimatet* sind und sich dazwischen bewegen – nicht zuletzt bzw. gerade, weil die Kulturelle Bildung ein heterogenes und interdisziplinäres Praxis- und Forschungsfeld aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, Künsten sowie künstlerischen und pädagogischen Praxisformen ist (vgl. Hartmann/Kleinschmidt/Schüler 2021). Eine starre Aufteilung in Praxis und Wissenschaft ist vor diesem Hintergrund einerseits nicht möglich, andererseits auch gar nicht zielführend, weil sie den Ausbildungswegen und beruflichen Vorerfahrungen der Akteur*innen nicht gerecht würde.

Bisher wurde Wissenstransfer² häufig als Transfer von Forschungserkenntnissen in Richtung Praxis gedacht. Hingegen lag dem Verbundprojekt *Witra KuBi* von Beginn an die Idee des *Zweibahnstraßenprinzips* zugrunde. Die Idee, Wissen auch aus Richtung der Praxis in die Wissenschaft zu transferieren stellte ein grundlegendes Paradigma für die Arbeit im Vorhaben dar.

2 Zur ausführlichen Einordnung der Begriffe Wissen und Wissenstransfer siehe Beitrag von Lisa Unterberg in diesem Band

Ansatzpunkte

Fünf unterschiedliche Formate³ stellten den Rahmen für den reflexiven Austausch. So sollten aktivierende, kollegiale Begegnungsräume für den tiefergehenden Dialog eröffnet werden.

- Im Rahmen einer *virtuellen Transfertagung* zum Auftakt im April 2021 trafen Wissenschaftler*innen auf Praktiker*innen und eröffneten die gemeinsame Verständigung über Gelingensbedingungen, Bedarfe, Hemmnisse und Potenziale im Zusammenhang mit Wissenstransfer.
- Mit dem *Intensivseminar Mapping Kulturelle Bildung* wurde (insbesondere fachfremden) Wissenschaftler*innen die Gelegenheit geboten, sich über das Praxisfeld und Wissensbestände der Kulturellen Bildung zu informieren, um sich für Praxisfragen zu sensibilisieren und eine Grundlage für Wissenstransfer zu legen.
- Im Rahmen der *dreitägigen Denkwerkstatt* entwickelten Kleingruppen ihre individuellen Projektvorhaben nach dem Peer-to-Peer Prinzip weiter. Gemeinsam wurden unterschiedliche Ansätze und Methoden von Feedback und Wissenstransfer erprobt und eine informelle Atmosphäre für Austausch und Vernetzung geschaffen.
- Bei den *Critical-Friend-Workshops* handelt es sich um ein moderiertes Format der kollegialen Beratung. Teams aus Praxis und Wissenschaft der Kulturellen Bildung erhielten die Möglichkeit, eine konkrete Projektidee für einen bestimmten Forschungs- und/oder Praxiskontext im Austausch mit individuell ausgewählten Expert*innen (Critical Friends) weiterzuentwickeln.
- Mit der *abschließenden Thementagung* ‚Zugänge bilden‘ wurde das Ziel verfolgt, einen gewinnbringenden Wissenstransfer unter Fokussierung eines Schwerpunktthemas zu erproben.

Zentrale Erkenntnisse

Die Perspektive auf Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung braucht, um nachhaltigen Mehrwert zu generieren, ein *grundlegendes Umdenken*. Die Idee einer punktuellen Dissemination von Informationen, also einen *Wissenstransfer im technischen Sinne von einer Seite zur anderen, verhindert* – egal, ob im Ein- oder Zweibahnstraßensystem – eine *gelingene Übersetzungsleistung in einem Kommunikationsprozess und läuft Gefahr Machtstrukturen zu reproduzieren*. Führt man hingegen den Blick weg von einer verengenden Zweipoligkeit (Wissenschaft und Praxis) hin zu einem dynamischen Austauschprozess und fokussiert hierbei einen dazwischen liegenden Möglichkeitsraum, kann Verständigung zwischen Subjekten wirksam werden. Dieser Paradigmenwechsel hat Auswirkungen auf vielen Ebenen: Vom Selbstverständnis der Forschenden, über die methodisch-didaktische Konzeption von Veranstaltungen bis hin zum Umdenken im Bereich der Forschungs- und

3 Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Formate, ihrer methodischen Prinzipien und den in der Entwicklung gewonnenen Erkenntnisse werden im Beitrag von Anne Hartmann und Julian Scheuer dargestellt.

Projektförderung. Die auf den unterschiedlichen Ebenen eingesetzten Ressourcen können auf Basis dieses Verständnisses ihre volle Wirksamkeit entfalten.

Eine Auswahl an Erkenntnissen der Begleitforschung werden im Folgenden knapp skizziert. Hieran werden zugleich die Hintergründe unseres Erkenntnisprozesses deutlich, die auch für andere Disziplinen fruchtbar werden können⁴:

Binarität auflösen

Das Zweibahnstraßensystem wurde zu Projektbeginn anvisiert, „um einen wechselseitigen dialogischen Austausch auf Augenhöhe zwischen Forschung und Praxis der Kulturellen Bildung“⁵ zu ermöglichen. Im gelebten Praxis-Wissenschafts-Dialog der Verbundpartner*innen (ba• und IU) entwickelte sich, aufbauend auf den praktischen Erfahrungen und empirischen Beobachtungen im Rahmen der Veranstaltungsreihe, eine neue Denkrichtung: Zunächst ermöglichte die binäre Dichotomisierung der Bereiche Wissenschaft und Praxis auf Planungsebene eine orientierende Logik. Im Verlauf der Veranstaltungsreihe zeigte sich jedoch, dass diese kategorische Trennung in der Kulturellen Bildung von Teilnehmenden kaum praktiziert wird. In Verbindung mit einer Idee von situiertem Wissen (Haraway 1995) und den theoretischen Inspirationen durch Bhabha, Anzaldúa und Turner, wurde das gedankliche Aufbrechen dieser festen Entitäten notwendig. Oder um es mit der Stimme eines Teilnehmenden zu sagen:

Es muss keine „binäre Vermittlung zwischen zwei Parteien“ hergestellt werden, sondern eine „transindividuelle Auseinandersetzung [...], die nicht davon ausgeht, dass es eben Spezialist*innen für Wissen gibt und andere für Handeln“.⁶

Prozesse initiieren

Wissenstransfer gedacht als punktuelle Handouts und Handreichungen, Präsentationen oder Publikationen greifen infolgedessen zu kurz, um Veränderungsprozesse, die vielleicht durch den Wissenstransfer intendiert sind, wirksam und nachhaltig in Gang zu setzen. Das bedeutet nicht, dass Texten oder Vorträgen an dieser Stelle die inspirierende Eigenschaft abgesprochen werden soll, die diese bei den Rezipierenden auslösen können. Im Zuge des Verbundprojektes Witra KuBi wurde jedoch deutlich, dass Wissenstransfer prozessual gedacht werden muss. Gelingende Austausch- und Übersetzungsprozesse benötigen Beziehungen, die auf Basis von Kontinuität, Transparenz und Vertrauen entstehen und deshalb ausgebaut werden müssen. Ist diese Einbettung nicht gegeben, resultiert ein abruptes Ende, das seitens einer Teilnehmerin wie folgt geschildert wurde:

„Das ist das, was ich als Dilemma empfinde: Gerade eben noch das Sorbet genossen [...] und dann Zähne putzen und ins Bett.“⁷

4 Eine ausführliche Darstellung des Vorgehens und weiterer Erkenntnisse finden sich im Text zur Begleitforschung „Krass luxuriös – Wissenstransfer im Blick“ im von Elke Harnisch-Schreiber in diesem Band.

5 Materialverweis: Transfertagung, Eröffnung am 8.4.2021. {20210408 TT_0930_Z1_ZM_0:25:44}

6 Materialverweis: Critical-Friend-Workshop am 29.11.2021. {20211129_CFW_1_ZM_0:50:00}

7 Materialverweis: Expert*innen Interview am 10.01.2022. {20220110_I5_ZM_0:23:55}

Umgebung schaffen und gestalten – Inhalte verhandeln

Das veränderte Verständnis erkennt die Situierung der einzelnen Subjekte, ihre individuellen Erfahrungswelten sowie ihr jeweiliges Wissen an und sucht nach einem Übersetzen und Verhandeln von Inhalten in einem liminalen Möglichkeitsraum. Angelehnt an den dritten Raum bei Homi K. Bhabha (2011) und an Gloria Anzaldúas *Nepantla* (2002) ist hiermit kein faktischer Raum gemeint, sondern die Kontaktzone, in welcher die Subjekte in einen Verständigungsprozess eintreten können.⁸ In diesem Möglichkeitsraum können sich Beziehungen realisieren und wandeln, binnenstrukturelle Verständnisse zur Disposition gestellt, Widersprüche und Machtasymmetrien erkannt und ausgehandelt werden sowie Wechselwirkungen und Transformationen stattfinden. Oder, wie ein Selbstauftrag einer Teilnehmenden lautet:

„Zukünftige Veranstaltungen nicht mehr als Wissensvermittlung in die Szenen zu betrachten und zu denken, sondern als Beziehungsarbeit, in der es einen gleichberechtigten Austausch zwischen uns allen gibt.“⁹

Ressourcen einfordern

Im Verbundprojekt hat sich gezeigt, dass das Initiieren von Prozessen des Wissenstransfers auch eines Umdenkens mit Blick auf die zeitlichen, materiellen und geistigen Ressourcen bedarf. Wissenstransfer muss beispielsweise als ein genuiner Bereich innerhalb der Forschungs- und Projektförderung immer schon mitgedacht werden. Dies bedeutet eine frühestmögliche Beteiligung unterschiedlichster Personen, am besten bereits zum Zeitpunkt des Förderantrages.

Die Prämisse der notwendigen Beziehung für einen gelingenden Wissenstransfer benötigt Zeitfenster, in denen ein fehlerfreundliches Austauschen erwünscht ist und gemeinsam Wissen generiert werden kann.

Nicht zuletzt bedarf es Ressourcen, um Personen mit spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten zu gewinnen, die im Rahmen des Austauschprozesses sowohl im virtuellen Raum als auch in Präsenzveranstaltungen als Ermöglicher*innen fungieren. Dies bedeutet angelehnt an die verwendeten Theorien, dass liminale Akteur*innen¹⁰ im Möglichkeitsraum ihre Kenntnisse einsetzen, um einen gelingenden Wissenstransfer zu unterstützen. Resümierend lässt es sich mit einem Zitat aus dem Projektteam der ba• zusammenfassen:

„Es zeigt sich, dass der viel gewünschte Austausch [...] nicht ohne bestimmte Ressourcen so nebenbei passiert.“¹¹

8 Im Text zur Begleitforschung „Kraß luxuriös – Wissenstransfer im Blick“ von Elke Harnisch-Schreiber in diesem Band befindet sich eine vertiefte Darstellung der theoretischen Bezüge.

9 Materialverweis: Das methodische Element des Selbstauftrages wurde in der Transfertagung am 9.4.2021 eingesetzt. {20210409_TT_1220_Z4_Praxisreflexion_AH_M_0:02:05}

10 Zum Begriff der liminalen Akteur*innen siehe Harnisch-Schreiber in diesem Band.

11 Materialverweis: Interview mit Projektmitarbeitenden am 7.12.2021. {20211207_IM1_0830_ZM_0:05:48}

Begrifflichkeiten aushandeln

Während der gesamten Projektdauer zeigte sich sowohl in den Veranstaltungen als auch innerhalb des Projektverbundes, wie wichtig es ist, Zeitfenster einzuplanen, um ein gemeinsames Verständnis von Begrifflichkeiten zu erlangen. Besonders bedeutsam war dies für die zentralen, projekthärenten Begriffe Wissen und Transfer. Da auf Transfer bereits eingegangen wurde, soll im Folgenden in aller Kürze auf den Begriff des Wissens verwiesen werden¹²:

Wissen zeigte sich im Projektverlauf in seiner ganzen Vielschichtigkeit, war fluide und unterlag ständigen Neuaushandlungen. Als implizites Wissen wurde neben dem offensichtlichen Informationsgehalt des Wissenstransfers die Situiertheit des Subjektes mitverhandelt. In diesem Zusammenhang spielten auch Privilegien und Machtstrukturen eine wesentliche Rolle.

Im Projektverlauf wurde die Notwendigkeit offenkundig, dass Wissen in einer begrifflichen Offenheit als Komplexbegriff (vgl. Gottschalk-Mazouz 2007) eingestuft werden musste. Damit einhergehend das Verständnis, dass Wissen immer wieder neuen Aushandlungsprozessen unterliegt und die „immer nur lokal und auf Zeit, in bestimmten Kontexten oder für bestimmte Problemausschnitte, und unter expliziter Anerkennung der jeweiligen Diskussionspartner“ (ebd. S.25) festgeschrieben werden kann.

Begriffliche Aushandlungsprozesse benötigen neben der individuellen Offenheit, Raum und Zeitfenster. Sind diese nicht vorhanden oder werden nicht genutzt, dann verhält es sich laut einer Teilnehmerin wie folgt:

„Man redet so aneinander vorbei, weil man die Begrifflichkeiten [...] nicht klärt, weil jeder unter den Begriffen wirklich was anderes versteht.“¹³

Wie der oben beschriebene Paradigmenwechsel im Verständnis von Wissenstransfer in Kontexten Kultureller Bildung sowie auch in anderen Disziplinen praktisch ausgestaltet werden kann und welche methodischen Schritte geeignet sind, um Wissenstransfer nachhaltig wirksam werden zu lassen, sind die zentralen Fragen, denen in dieser Publikation nachgegangen werden soll.

Bibliographie

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: La Frontera. The new Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Book Company.

Anzaldúa, G. (2002): (Un)natural bridges, (Un)safe spaces. In: Anzaldúa, G.; Keating, A.: *This bridge we call home. Radical visions for transformation*. New York/London: Routledge. S. 1–5.

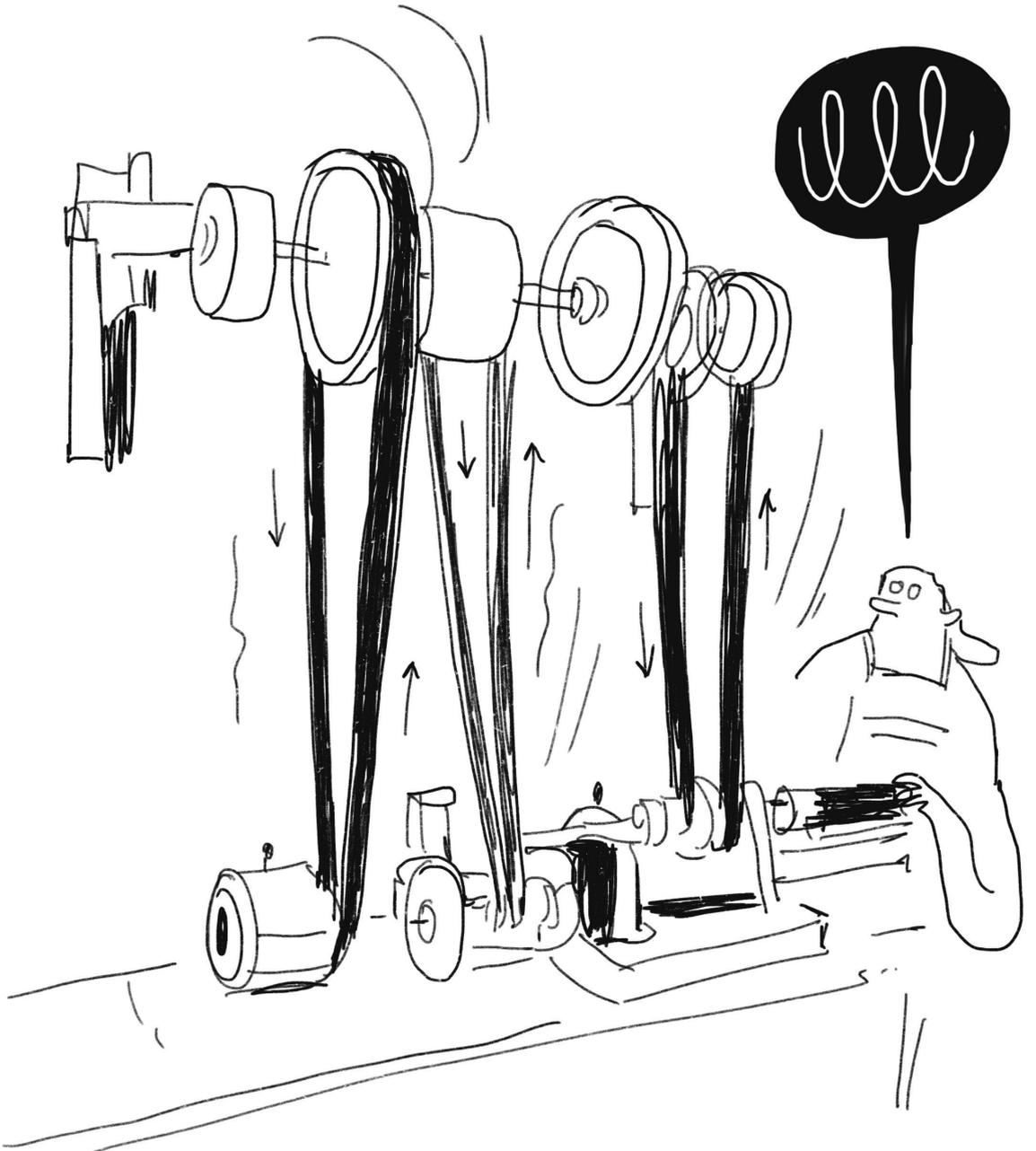
12 Eine ausführliche Darstellung unseres Verständnisses zu den Begriffen „Wissen“ und „Transfer“ folgt im anschließenden Beitrag von Lisa Unterberg.

13 Materialverweis: Transfertagung am 8.4.2021. {20210408_TT_1115_Z1_DWF_B01_ZM_0:29:30}

- Baer, U. (2006). Ganzheitliche Frühförderung kultureller Intelligenz. Wie ein qualitativer Sprung in der kulturellen Bildung vor der Schule erreicht werden kann. In H. Bockhorst (Hrsg.), *Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an—Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten* (2. Aufl., S. 177–180). München: kopaed.
- Bhabha, H. K. (2011). *Die Verortung der Kultur* (Unveränderter Nachdruck d. 1. Aufl. 2000). Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Ehm, V., & Weigl, A. (2020). Gemeinsames Forschen in der Kulturellen Bildung. Ko-Kreation als handlungs- und forschungsleitendes Prinzip. In E. Pürgstaller, S. Konietzko, & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung* (Bd. 24, S. 137–153). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_10.
- Fink, T., Hill, B., & Reinwand-Weiss, V.-I. (Hrsg.). (2015). *Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung*. München: kopaed.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13, 7–20.
- Haraway, D. J. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In C. Hammer & I. Stieff (Hrsg.), *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 73–97). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Hartmann, A., Kleinschmidt, K., & Schüler, E. (2021): Subjekte Kultureller Bildung. Eine Positionierung zur Einleitung. In dies. (Hrsg.) (2021): *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*. München: kopaed, S. 9 – 33.
- Gottschalk-Mazouz, N. (2007): Was ist Wissen? In Ammon, S. et al. (Hrsg.): *Wissen in Bewegung. Dominanz, Synergien und Emanzipation in den Praxen der ‚Wissensgesellschaft‘*. Weilerswist. S. 25.
- Nikolaus, R., Gönnerwein, A., & Petsch, C. (2010). Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13, 39–58.
- Oestreicher, E. (2014). *Wissenstransfer in Professionen: Grundlagen, Bedingungen und Optionen*. Leverkusen: Budrich UniPress.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13, 21–37.
- Pürgstaller, E., Konietzko, S., & Neuber, N. (Hrsg.) (2020): *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven*. Münster: Springer VS.
- Timm, S. et al. (Hrsg.) (2020): *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*. Münster: Waxmann.
- Unterberg, L. (2021). Kulturelle Bildung. In D. Kergel, B. Heidkamp-Kergel, & S.-N. August (Hrsg.), *Handbuch interdisziplinäre Bildungsforschung* (1. Auflage, S. 242–254). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Unterkofler, U., & Oestreicher, E. (2014). *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern: Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung*. Leverkusen: Budrich UniPress.

Johanna Benz (*1986) ist Zeichnerin und hat an der Hochschule für Grafik und Buchkunst in Leipzig und der Ecole des arts décoratives in Strasbourg studiert. Seit 2013 zeichnet sie gemeinsam mit Tiziana Beck unter dem Namen "graphicrecording.cool". Das Duo mit Sitz in Leipzig und Berlin entwickelt individuelle grafische Aufzeichnungsformate für Konferenzen, Workshops, Symposien oder performative Events. Durch den Live-Zeichnungsprozess illustrieren und kommentieren sie Fakten, Ideen, Statements, sowie subjektive Bilder mit dem Ziel, neue Verbindungen zwischen visueller und angewandter Kunst, Wissenschaft, Forschung und Bildung herzustellen.

Die ganzseitigen Illustrationen sind begleitend im Rahmen von Witra KuBi-Veranstaltungen entstanden.



WIR VERSTEHEN UNS ALS
TRANSMISSIONSRIEMEN
(VERMITTLERINNEBENE)

Türme, Träume, Traditionen Ein Orientierungsversuch im Diskurs

Lisa Unterberg

Lisa Unterberg ist Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationalen Hochschule am Standort Stuttgart und Projektleiterin des Teilprojekt 2 im Witra KuBi Vorhaben. Ursprünglich aus der Musikpädagogik und Musikwissenschaft kommend, promovierte sie mit einer Arbeit über „Qualität in der Kulturellen Bildung“ im Fach Pädagogik. An der Schnittstelle von Kultur und Bildung beschäftigt sie sich auch als systemische Coach mit Fragen des Wissens und der Gestaltung von Projekten und Prozessen.

Die wohl häufigste Metapher, die uns im Rahmen des Witra KuBi Vorhabens begegnete, war die des Elfenbeinturms. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erhielt die ursprünglich alttestamentarische Metapher des „Turms aus Elfenbein“ (Hohe Lied 7,5) über den Umweg der Literatur Mitte des 19. Jahrhunderts durch Charles-Augustin Sainte-Beuve, der mit dem Bild einen möglichen Autorenstandpunkt beschrieb, Einzug in den akademischen Diskurs (vgl. Shapin 2012). In den 1950er und 1960er Jahren wurde der Begriff im deutschen Diskurs mit einer eher negativen Konnotation durch die Studentenbewegung besetzt: Mit ihm wurde ein Symbol für die Reformbedürftigkeit der deutschen Universitäten adressiert (vgl. Verband Deutscher Studentenschaften 1960). Bis heute steht der Begriff des Elfenbeinturms für einen Habitus von Fachleuten, die sich in Abgeschiedenheit und ohne Bezug auf das Außen mit einem Spezialthema beschäftigen. Dieser ‚edlen Aufgabe‘ (deswegen Elfenbein) geben sie sich vollkommen hin und treten mit der fachfremden Außenwelt nicht in Kontakt. Wie Shapin aufzeigt, konzentriert sich in diesem Begriff eine altehrwürdige Debatte: Ist das aktive oder kontemplative Leben besser? Ist es tugendhafter, authentisch menschlicher, wenn man sich in die öffentlichen Angelegenheiten einmischt oder ist es besser abseits der Polis zu leben und zu arbeiten? (vgl. Shapin 2012, S. 26) Es ist genau diese Debatte, die seit Jahrhunderten in religiösen, künstlerischen und wissenschaftlichen Kontexten geführt wird, die uns auch im Zusammenhang mit Wissenstransfer begegnet. Wir sehen den nachdenklichen, in sich gekehrten Philosophen mit gefalteten Händen, in seinem Turm sitzend, wie ihn Rembrandt in seinem gleichnamigen Gemälde darstellt (van Rijn 1633), und spüren instinktiv, dass Wissenschaft im 21. Jahrhundert so nicht aussehen kann. Gleichzeitig geht mit der Aufforderung aus dem Elfenbeinturm herauszutreten – ganz gleich ob sie von Wissenschaftler*innen selbst ausgesprochen wird oder an sie herangetragen wird – die Anerkennung der Existenz des Turms und ein Stückweit seiner Notwendigkeit einher (vgl. Shapin 2012, S. 27).

Wissenschaft und Kunst brauchen beides: einerseits die konzentrierte, stille Bezogenheit auf sich selbst und andererseits den lebendigen, kritischen und politischen Austausch mit dem Gegenüber.

Wie an diesem Beispiel deutlich wird, knüpft ein Forschungsvorhaben zum Wissenstransfer im 21. Jahrhundert einen voraussetzungsreichen Diskurs an. Sowohl der Begriff des Wissens als auch der des Transfers sind grundlegend für die Arbeit im Verbund Witra KuBi. Im Verlauf des Vorhabens hat sich das Projektteam selbst in unterschiedlichen Situationen und Settings mit den möglichen Verständnissen und Konzepten auseinandergesetzt. Wesentlich war nicht die Verständigung auf einen feststehenden Begriff, sondern der Austausch über individuelle Konzepte und Vorannahmen.

Aus diesem Grund möchten wir den Lesenden des Bandes eine kurze Orientierung im wissenschaftlichen Diskurs bieten.

Wissen

Der Begriff des Wissens ist mit unterschiedlichen Diskursen verknüpft. Seit der Antike bilden der Begriff und die Debatte um ihn den Mittelpunkt erkenntnistheoretischen Nachdenkens (vgl. Grajner, Melchior 2019). Aber auch aus anderen disziplinären Perspektiven wird über Wissen bzw. die Natur von Wissen und mögliche Systematisierungen nachgedacht. So unterscheidet beispielsweise Chomsky zwischen angeborenem und erworbenem Wissen (1965), Kant zwischen apriorischem Wissen und Wissen a posteriori (1781) und Polanyi zwischen explizitemexplizitem und implizitemimplizitem Wissen (1966). Hofer behandelt das Verhältnis von Wissen und Können (Hofer 2012) und Waldmann das von Wissen und Expertise (Waldmann et al. 2003). Die Liste der Strukturideen könnte noch unendlich weitergeführt werden. Auch die Debatten in einzelnen Disziplinen wie der Wissenssoziologie, Wissenspsychologie oder den Neurowissenschaften können an dieser Stelle nicht einmal andeutungsweise zusammengefasst werden.

So ist die Definition von Wissen alles andere als einfach. In erkenntnistheoretischer Tradition lautete lange Zeit die Antwort auf die Frage, was denn Wissen in Abgrenzung zur Überzeugung sei: „Wissen ist *gerechtfertigte* wahre Überzeugung“ (Beckermann 2001, S. 572). 1963 eröffnete Edmund Gettier mit seinen sogenannten Gettier-Fällen eine bis heute unabgeschlossene Debatte über die Definition des Wissensbegriffs. Hierin zeigt er, dass Personen über wahre Überzeugungen verfügen, in denen dennoch nicht von Wissen gesprochen würde. Eine Lösung entwickeln kontextualistische Positionen in der Wissenstheorie, die von einer Kontextabhängigkeit des Verbes ‚wissen‘ ausgehen (bspw. Annis 1978; Williams 1991). Wissen ist in dieser Position nicht eindeutig definierbar, sondern – vereinfacht gesagt – wird Wissen vor der Folie von sozialen Zuschreibungen und Interessen gedeutet.

Eine spannende Richtung des Nachdenkens schlägt Beckermann mit der Frage ein, welchen Mehrwert eine eindeutige Definition des Wissensbegriffs unabhängig vom Begriff der Erkenntnis mit sich bringt und warum dieser Begriff seit Jahrhunderten den Menschen in seinem Nachdenken fordert. Er erklärt dies damit, dass es „einen stillschweigenden Konsens darüber gibt, dass *Wissen* das ist, was wir erreichen wollen, dass also Wissen das *Ziel* unserer Erkenntnisbemühungen darstellt.“ (Beckermann 2001, S.

589]. Ohne in die erkenntnistheoretischen Details einsteigen zu wollen, können wir dies auf den Diskurs der Wissenschaft und des Wissenstransfers übertragen. Wissen ist die zentrale semantische Kategorie, in der sich Wissenschaft bewegt. Wissen verstanden im Sinne von empirisch belegbaren Aussagen und Erkenntnissen, die wir als Wahrheit in jeweils eigenen disziplinären Kontexten anerkennen.

Wie eng diese „Wahrheitsspiele“ (Foucault 1986, S. 13) oder der „Wille zum Wissen“ (Foucault 1977) mit Macht verbunden sind, zeigt der französische Philosoph Foucault in seinen Arbeiten eindrücklich. Macht ist hier das strukturierende Moment von Gesellschaften (vgl. Bublitz 2014, S. 274). Dies ist eine erste wesentliche Eigenschaft von Wissen, der wir uns im Vorhaben Witra KuBi immer wieder bewusst geworden sind: Die Frage nach Wissenstransfer ist unauflöslich mit der Frage nach Deutungsmacht verbunden. Im anerkannten Wissen versammeln sich Denk-, Handlungs- und Orientierungsmuster, die unser soziales Zusammenleben wesentlich bestimmen.

Eine zweite Eigenschaft von Wissen ist seine Situiertheit. Donna Haraway formuliert ausgehend von ihren Untersuchungen der Funktion und Bedeutung von Geschlecht in historischen und zeitgenössischen Entwicklungen der Biologie die Idee, dass erstens Wissen grundsätzlich historisch situiert und damit kontingent ist und zweitens kritisch betrachtet werden muss, wie wir Bedeutung zuschreiben. In der Folge dessen müssen wir die Positionierungen in dem Feld von Wissen und Wissenschaft reflektieren und neu denken: „Aufspaltung, nicht Sein, ist das Bild für feministische Epistemologien wissenschaftlichen Wissens“ (Haraway 1995, S. 86). In diesem Sinne sucht Haraway nach einer „Heterogene[n] Vielheit“ (ebd.), die nicht in „gleichförmige Raster gepresst werden“ könne, und macht hier die Subjektpositionen der am Diskurs Beteiligten stark. Wissen ist somit immer an Menschen, an Subjekte mit ihrer jeweils eigenen Positionierung gebunden.

Eine letzte Eigenschaft, die in unserem Nachdenken über Wissen immer wieder zentral geworden ist, ist die der Weitergabe. Wissen ist schon immer mit Weitergabe, mit Transfer, verbunden (vgl. Behrs et al. 2013). Dabei verändern sich die Wissensbestände. Wissen ist nicht statisch, sondern Aktualisierungen, Modifizierungen und Transformationen ausgesetzt.

Wissen ist also hoch dynamisch und immer in soziale Praktiken eingebunden.

Dem Begriff des Wissens kommt in der Gegenwart eine besondere Bedeutung zu. In der Idee der Wissensgesellschaft wird eine Vision entwickelt, „mit der die Unsicherheiten und Ungerechtigkeiten des industriellen Kapitalismus überwunden werden sollen“ (Junge 2015, S. 116). Verknüpft mit Ideen des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2016) und unter dem Paradigma des lebenslangen Lernens wird hier an einen alten Traum angeknüpft: die Verbesserung bzw. Optimierung von politischen Entscheidungen und Praktiken des täglichen Lebens durch wissenschaftliche Objektivität (vgl. Lane 1966). Auch wenn diese Idee nicht so ohne weiteres unkritisch übernommen werden kann und gerade in dieser Perspektive Fragen von Macht kritisch reflektiert werden müssen, spielt die Frage nach dem systematischen Transfer von Wissen vor diesem Hintergrund eine herausgehobene Rolle.

Wissenstransfer

Eine Reihe von Begriffen bilden den Gedankenraum ab, in dem sich die grundlegende Idee von Wissenstransfer im Wissenschaftsdiskurs bewegt: Implementation, Dissemination, Wissenschaftskommunikation, Erkenntnistransfer, Wissenschaftsvermittlung. Die mit den Begriffen verbundene Idee, wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis zugänglich und nutzbar zu machen, hat in der wissenschaftspolitischen Diskussion schon lange ihren einschlägigen Platz gefunden (vgl. Ash 2006, S. 181). Die Begriffe implizieren dabei meist die Übermittlung eines festen und unveränderlichen Wissensbestands von einem Kontext in den anderen. Prozesse der Adaption, Aneignung, Veränderung, „Re-Kontextualisierung“ (vgl. Fend 2006), des Umdenkens, „Nacherfindens“ (vgl. Kussau 2007), Übersetzens, Veränderens und Verfremdens sind dabei systematisch unterrepräsentiert.

Schon der Begriff ‚Transfer‘ legt dieses Verständnis nah. So geht der Begriff auf das lateinische Wort *trānsferre* zurück, das sich mit von einem Ort zum anderen tragen, hinüber-, hintragen, -bringen, -setzen, übersetzen lässt. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurde es dann vor allem im kaufmännischen Bereich im Zusammenhang mit der Übertragung in eine fremde Währung bzw. der Übertragung von Eigentumsrechten oder der Umbuchung von einem Konto auf ein anderes verwendet (vgl. Pfeifer 1993). Vor diesem Hintergrund beschreibt Oliver den Transferprozess als eine Brücke zwischen dem Ort, wo das Wissen entsteht und dem Ort, wo es angewendet wird (vgl. Oliver 2009, S. 64).

Auch wissenschaftshistorisch lässt sich dieses Verständnis nachvollziehen (vgl. hierzu ausführlich Oestreicher 2014, S. 11ff.). Ausgehend von der Verwendungsforschung in den 1970er Jahren entwickelte sich eine Idee des Wissenstransfers, die von drei wesentlichen Grundannahmen getragen war: dass Gesellschaft durch Rationalisierung optimierbar sei, dass wissenschaftliches Wissen allen anderen Wissensformen überlegen sei und dass die Zunahme von Wissen von gesellschaftlichem Nutzen sei (vgl. Beck & Bonß 1989, S. 12f.). Auch wenn sich die Transferwissenschaft als interdisziplinäre Forschungsdisziplin (vgl. Bromme et al. 2003, 2004) in den letzten Jahren von der Idee der Wissensverwendung weg entwickelt hat, sind uns Ideen und Grundannahmen aus der Verwendungsforschung bspw. die unterschiedliche Wertigkeit des Wissens oder die Idee der Optimierung einer Praxis durch Wissenschaftswissen im Rahmen unseres Vorhabens immer wieder begegnet.

Nicht zuletzt lässt sich dieses Verständnis von Wissenstransfer auch soziologisch untermauern, geht es doch um die Aufrechterhaltung fachdisziplinärer Strukturen sowie Deutungshoheit und der damit verbundenen Macht, Fragen nach Wahrheit und dem Verständnis von Wissen beantworten zu können (vgl. bspw. Foucault 1977). Es ist also mit einem nicht kalkulierbaren Risiko behaftet den ‚Elfenbeinturm‘ zu verlassen und ‚Trivialisierungen‘ (vgl. Steuer 2006) oder ‚Gruselphantasien‘ (Beck, 1991, S. 175), was die Praxis mit dem wissenschaftlichen Wissen so unternimmt, werden als das zentrale Problem des Transfers betrachtet (vgl. Oestreicher 2014, S. 15f.).

Im wissenschaftspolitischen Kontext wird der Begriff des Wissenschaftstransfers in Verbindung mit impulsgebenden Universitäten bzw. Forschungseinrichtungen ge-

bracht, die unternehmerische und gesellschaftliche Wirkungen über die eigentliche Forschung hinaus generieren sollen (vgl. Chantler 2016) und Fragen von Ausgründungen, Patent- und Lizenzservices oder auch kommerzieller Verwertung bearbeiten.

Dies ist der diskursive Hintergrund, in dem sich auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Begriff des Wissenstransfers eingebürgert hat. Bauer beschreibt hier als zentrale Ziele das individuelle, organisationale oder institutionelle und gesellschaftliche Lernen durch die Verbreitung neuen/innovativen Wissens (vgl. Bauer 2010, S. 163; Gräsel 2010).

Die Fragen nach dem Wissenstransfer berühren das wissenschaftliche Arbeiten im Kern (vgl. Froese & Simon 2016, S. 10): Welches Rollen- und Selbstverständnis tragen Wissenschaftler*innen in die Gesellschaft? Wie denken wir Autonomie akademischer Institutionen, wenn Transfer und Nützlichkeit von Anfang an mitgedacht werden? Wie gehen wir mit institutionellen Abgrenzungstendenzen um und welche Rolle spielen unsere disziplinären Verortungen und die damit verbundenen Sozialisationsprozesse für den Austausch und den Kontakt mit Akteur*innen aus der Praxis? Machen wir uns nichts vor: für Wissenschaftler*innen stellt der aufwendige Prozess des Wissenstransfers in dem von uns beschriebenen Verständnis keinen karriereförderlichen Moment dar. Insofern müssen auch die Anreiz- und Ressourcensysteme auf Seiten der Wissenschaft kritisch hinsichtlich ihrer Motivation befragt werden.

Und jetzt?

Absicht dieses Textes war nicht die unumstößliche Definition einzelner Begriffe, sondern die Darstellung der schillernden, verschwommenen und nicht immer eindeutig einordenbaren Begriffswolken und Denkbewegungen, in denen sich das Vorhaben Witra KuBi bewegt hat. Mit diesen vielen unterschiedlichen Denkbewegungen sind wir im Verlauf der Forschung immer wieder konfrontiert worden. Es geht um eine Verständigung, um komplexe Übersetzungsprozesse und den Willen, sich gemeinsam durch die Begriffe und Gedanken zu bewegen, um zusammen neue Erfahrungen und Erkenntnisse zu entwickeln.

So haben wir im Rahmen des Vorhabens Witra KuBi im Anschluss an postkoloniale Theorien eine Idee von Wissenstransfer entwickelt, die den Prozess des Austausches, den bewussten Umgang mit Machtstrukturen und die Begegnung einzelner Personen und ihrer Ideen in den Mittelpunkt stellt. Mit der Metapher der Insel (vgl. Harnisch-Schreiber in diesem Band) versuchen wir dieser gerecht zu werden. Den Begriff des Wissenstransfers behalten wir zugunsten der Anschlussfähigkeit an bestehende Diskurse – nicht zu vergessen auch die Förderlogiken – bei. Neue Formen des Wissenstransfers sind gerade im Zusammenhang mit Bildungsforschung und Bildungspraxis wichtig. Da hier in Praxis, Wissenschaft und Politik jeweils eigene Logiken von Wissen vorherrschen und häufig nicht produktiv aufeinander bezogen werden können. In letzter Konsequenz führt dies zu Problemen im Bildungssystem (bspw. Fragen nach Inklusion, Leistungssegregation oder dem Umgang mit Diversität), die aus der jeweils einzelnen Perspektive nicht zielführend bearbeitet werden

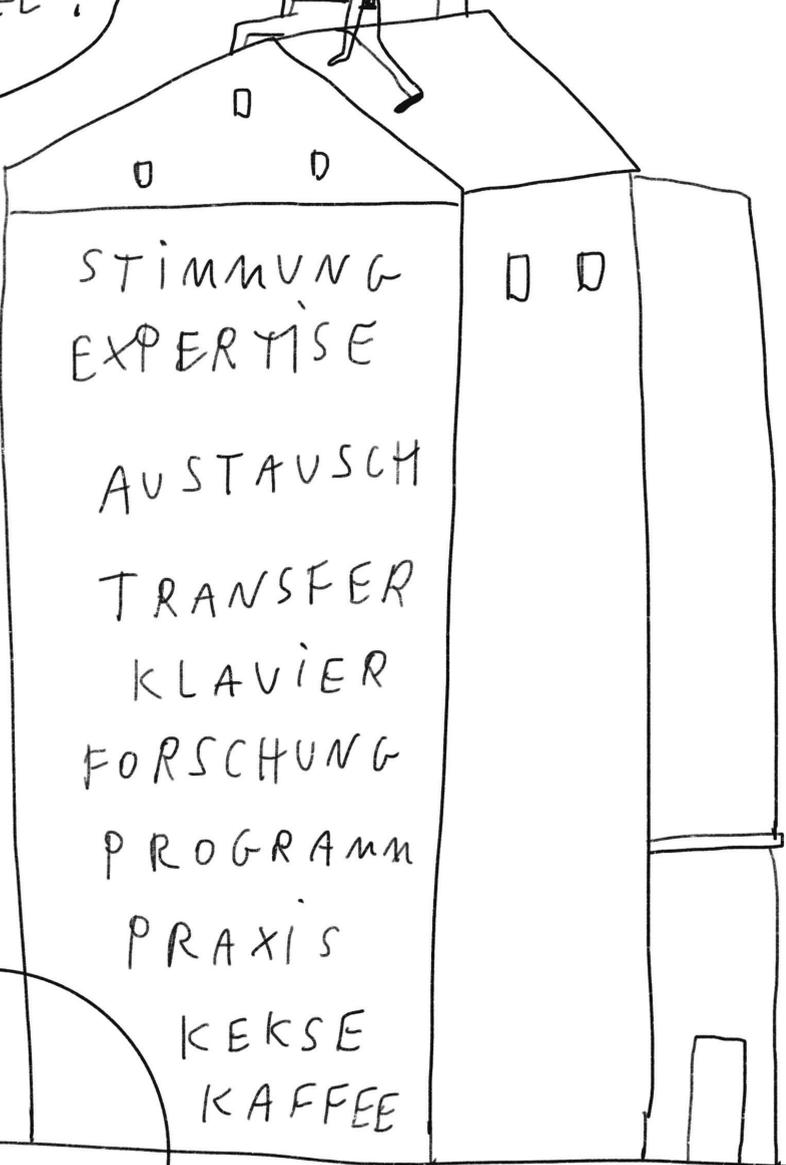
können. Hier liegt im dargestellten prozessualen Verständnis von Wissenstransfer ein großes Potenzial verborgen, das jedoch nur mit den beschriebenen komplexen Verständigungsprozessen gehoben werden kann.

Bibliographie

- Annis, D. (1978). A Contextualist Theory of Epistemic Justification. *American Philosophical Quarterly*, 15/3, 213–219.
- Ash, M. G. (2006). Wissens- und Wissenschaftstransfer – Einführende Bemerkungen. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 29(3), 181–189. <https://doi.org/10.1002/bewi.200601158>.
- Bauer, J. (2010). Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13.
- Beck, U. (Hrsg.). (1991). *Politik in der Risikogesellschaft. Essays und Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U., & Bonß, W. (Hrsg.). (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwertung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beckermann, A. (2001). Zur Inkohärenz und Irrelevanz des Wissensbegriffs. Plädoyer für eine neue Agenda in der Erkenntnistheorie. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 55(4), 571–593.
- Behrs, J., Gittel, B., & Klausnitzer, R. (2013). *Wissenstransfer. Konditionen, Praktiken, Verlaufsformen der Weitergabe von Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bröckling, U. (2016). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. (6.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bromme, R., Jucks, R., & Rambow, R. (2003). Wissenschaftskommunikation über Fächergrenzen: Ein Trainingsprogramm. *Wirtschaftspsychologie*, 3, 94–102.
- Bromme, R., Jucks, R., & Rambow, R. (2004). Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In G. Reinmann; H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. (S. 167-188). Göttingen: Hogrefe.
- Bublitz, H. (2014). Macht. In C. Kammler, R. Parr, & U. J. Schneider (Hrsg.), *Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 273–277). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Chantler, A. (2016). The Ivory Tower revisited. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS, Springer Fachmedien.
- Foucault, M. (1977). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit, Bd. 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1986). *Der Gebrauch der Lüste* (U. Raulff & W. Seitter, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Froese, A., & Simon, D. (2016). Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer – zur Einführung. In A. Froese, D. Simon, & J. Böttcher (Hrsg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*. Bielefeld: Transcript.

- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13, 7–20.
- Grajner, M.; Melchior, G. (Hrsg.) (2019): *Handbuch Erkenntnistheorie*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Haraway, D. J. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In C. Hammer & I. Stieß (Hrsg.), *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 73–97). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Hofer, R. (2012). *Wissen und Können. Begriffsanalytische Studien zu einer kompetenzorientierten Wissensbildung am Gymnasium*. Münster: Waxmann.
- Junge, T. (2018). *Gouvernementalität der Wissensgesellschaft: Politik und Subjektivität unter dem Regime des Wissens*. Bielefeld: Transcript.
- Kant, I. (1781). *Kritik der reinen Vernunft*.
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In *Governance, Schule und Politik* (S. 287–303). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9.8>.
- Lane, R. E. (1966). The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. *American Sociological Review*, 31(5), 649–662.
- Oestreicher, E. (2014). *Wissenstransfer in Professionen: Grundlagen, Bedingungen und Optionen*. Leverkusen: Budrich UniPress.
- Oliver, M. L. (2009). The Transfer process: Implications for Evaluation. In J. M. Ottoson, P. Hawe, & American Evaluation Association (Hrsg.), *Knowledge utilization, diffusion, implementation, transfer, and translation: Implications for evaluation* (S. 61–73). Wiley Subscription Services at Jossey-Bass.
- Pfeifer, W. (1993). Transfer. In *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. www.dwds.de/wb/etymwb/Transfer [Zugriff: 07.12.2022]
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday & Company.
- Shapin, S. (2012). The Ivory Tower: The history of a figure of speech and its cultural uses. *British Journal for the History of Science*, 45(1)(2012), 1–27. <https://doi.org/10.1017/S0007087412000118>.
- Steuer, P. (2006). Bedingungen, Möglichkeiten und Barrieren des Wissenstransfers zwischen sozialwissenschaftlicher Begleitforschung und ihren Praxispartnern. Ergebnisse einer transferwissenschaftlichen Begleitstudie. In S. Wichter & A. Busch (Hrsg.), *Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis*. (S. 295–330). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- van Rijn, R. (1633). *Der Philosoph*.
- Verband Deutscher Studentenschaften (Hrsg.). (1960). *Abschied vom Elfenbeinturm. Einheit der Bildungswege, Nachwuchs und Förderung, Studium im Ausland, Mut zur Politik*. 6. Deutscher Studententag, Berlin, 4. Bis 8. April 1960. Berlin: Verband Deutscher Studentenschaft.
- Waldmann, M. R., Renkl, A., & Gruber, H. (2003). Das Dreieck von Begabung, Wissen und Lernen. In W. Schneider & M. Knopf (Hrsg.), *Entwicklung, Lehren und Lernen: Zum Gedenken an Franz Emanuel Weinert*. (S. 219–233). Göttingen: Hogrefe.
- Williams, M. (1991). *Unnatural Doubts. Epistemological Realism and the Basis of Skepticism*. Princeton: Princeton University Press.

ist
SPITZE!



STIMMUNG
EXPERTISE

AUSTAUSCH

TRANSFER

KLAVIER

FORSCHUNG

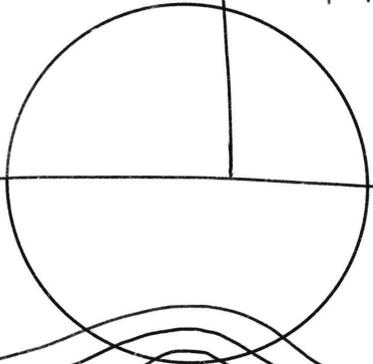
PROGRAMM

PRAXIS

KEKSE

KAFFEE

"MÜHLE"
→



WOLFENBÜTTEL (ba)

How to Wissenstransfer

Zur Gestaltung von Transferformaten in der Kulturellen Bildung

Anne Hartmann/Julian Scheuer

Anne Hartmann ist Projektreferentin im Verbundprojekt Witra KuBi (Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung) an der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel und verantwortet dort die inhaltliche Konzeptionierung und Durchführung von Transferveranstaltungen. Zuvor arbeitete sie mehrere Jahre als Theaterpädagogin und wissenschaftliche Mitarbeiterin sowohl in theaterpädagogischen Praxis- als auch Forschungskontexten. Ihre Arbeitsschwerpunkte und Interessen liegen in der Erprobung und Erforschung von kollektiven, demokratisch orientierten künstlerischen-pädagogischen Arbeitsweisen sowie in der Gestaltung von interdisziplinären multiprofessionellen Austausch- und Arbeitsräumen. Anne Hartmann studierte Darstellendes Spiel und Englisch (M.Ed.) an der HBK und TU Braunschweig sowie Devising Performance am Dartington College of Arts, Großbritannien.

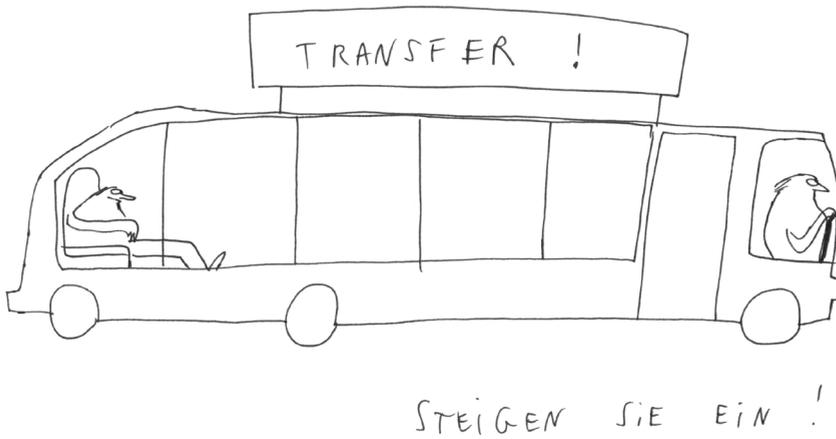
Julian Scheuer erhielt in seiner Kindheit und Jugend in Hamburg eine vielseitige musikalische Ausbildung, die ihn zum Jazzstudium mit dem Hauptfach Trompete an die HMTM Hannover führte. Seit dem kulturwissenschaftlichen Studium an der Universität Hildesheim bewegt er sich an der Schnittstelle und auf dem Kontinuum von Theorie und Praxis. Zu einer Zeit, als Konzerthäuser begannen, sich zunehmend auch als Bildungsakteure zu verstehen, absolvierte er ein Praktikum in der Education-Abteilung der Elbphilharmonie. Hier wurde ihm die hohe Bedeutung einer gemeinsamen Wissensarbeit von Praxis- und Wissenschaftsakteur*innen für das Gelingen kultureller Bildungsprozesse bewusst. Im Zusammenhang mit seiner Tätigkeit als Musiker und Instrumentallehrer hat er den Hildesheimer Masterstudiengang Kulturvermittlung absolviert. Julian Scheuer ist Projektreferent im Verbundprojekt Witra KuBi (Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung) an der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel.

Wie kann der Austausch zwischen Forschung und Praxis der Kulturellen Bildung gelingen?¹

Mit dieser Frage im Kopf und vor Augen sind wir im November 2020 im Projekt Witra KuBi² in die Entwicklung von Veranstaltungsformaten zum Wissenstransfer an der Bundesakademie für Kulturelle Bildung gestartet. Ziel war es, unterschiedliche Transferformate zu entwickeln und zu erproben, die einen dialogischen und reflexiven Austausch sowie wechselseitigen Transfer zwischen Akteur*innen des Forschungs- und Praxisfeldes der Kulturellen Bildung initiieren, gestalten und fördern sowie zu einem fachlichen Dialog und gemeinsamer Wissensgenerierung einladen.

Hierfür gestalteten wir bis Ende 2022 fünf verschiedene Formate, die in insgesamt zwölf Veranstaltungen umgesetzt wurden. Über 200 Teilnehmende aus Kunst, Wissenschaft und

-
- 1 Die Zeichnungen in diesem Beitrag stammen von der Künstlerin Johanna Benz (graphicrecording.cool). Sie sind während der Auftaktveranstaltung im Projekt, der Online-Transferatagung, entstanden.
 - 2 Ausführliche Informationen zum Verbundprojekt Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung (Witra KuBi) siehe Beitrag Steckbrief.



kultureller Bildungs- und Vermittlungspraxis nahmen insgesamt an den Veranstaltungen teil. Darunter Multiplikator*innen, Studierende und Nachwuchswissenschaftler*innen sowie Schnittstellenakteur*innen aus unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen wie Kultur- und Bildungsinstitutionen, Hochschulen und Forschungseinrichtungen, Verwaltung, Soziokultur, Verbände, freie Szene uvm.

Den Ausgangspunkt für die inhaltliche Konzeptionierung bildete eine umfassende Recherche nach vergleichbaren Formaten sowie Akteur*innen in der Kulturellen Bildung und angrenzenden Feldern: *An welche Strukturen, Formate und Netzwerke lässt sich andocken, welche Synergien können geschaffen werden und wie können bestehende Angebote im Sinne des Wissenstransfers weitergedacht werden?*³

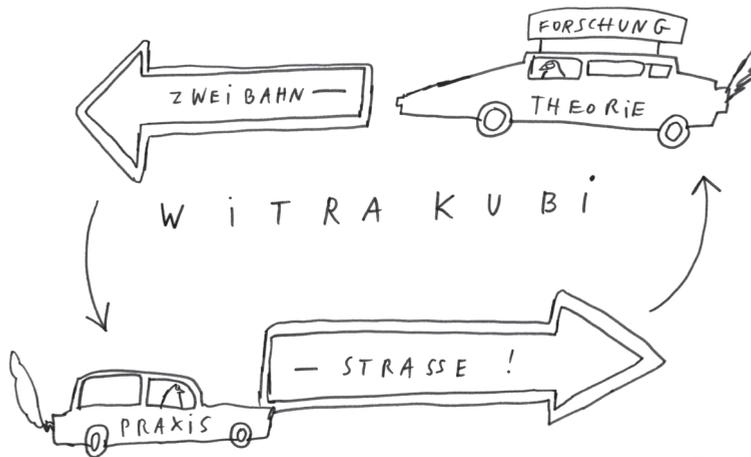
Wesentlich bestimmt wurde die Konzeptionierung der Transferformate zudem durch die Corona-Pandemie. Wir mussten gezwungenermaßen umdenken und Formate für die digitale Umsetzung von Wissenstransfer entwickeln. So realisierten wir in den zwei Projektjahren vier Formate als digitale Angebote sowie ein Format als Präsenzveranstaltung.

Die beständige Weiterentwicklung der Formate wäre nicht möglich gewesen ohne das kollektive Wissen und die Reflexionsbereitschaft der beteiligten Akteur*innen sowie die vertrauensvolle produktive Zusammenarbeit mit den Kolleginnen der Begleitforschung, die die Veranstaltungsdurchführung im ersten Projektjahr qualitativ-empirisch begleiteten und auswerteten.⁴ Ihnen und euch allen sei an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich gedankt!

Der Beitrag zeichnet im Folgenden die Formatgestaltung sowie die explorative Entwicklung des zugrundeliegenden Transferverständnisses nach. Die fünf Trans-

3 Wir arbeiteten von Beginn an eng mit Netzwerkpartner*innen aus Praxis und Wissenschaft der Kulturellen Bildung zusammen: u.a. mit dem Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung, der Wissensplattform Kulturelle Bildung online (www.kubi-online.de) sowie mit den Metavorhaben der Förderrichtlinien des BMBF zu Digitalisierung in der Kulturellen Bildung (DiKuBi-Meta) und Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen (MetaKLuB).

4 Vgl. ausführlich die Beiträge von Elke Harnisch-Schreiber und Lisa Unterberg in diesem Band.



performate werden vorgestellt und zentrale Erkenntnisse aus der praktischen Formatentwicklung und Durchführung reflektiert. Beispielhafte Reflexionsimpulse aus den Formaten laden abschließend dazu ein, eigene Transferprozesse zu erproben.

Von der Zweibahnstraße zur Gestaltung von Möglichkeitsräumen

Zu Beginn des Projektes verstanden wir Wissenstransfer im Sinne einer Zweibahnstraße vor allem als wechselseitigen Transfer von Forschungserkenntnissen und Praxiswissen. Das implizierte auch, Praxiswissen in der Wissenschaft stark zu machen und gleichzeitig die Praxis für Erkenntnisse der Forschung und theoretische Perspektiven zu sensibilisieren. Es ging also zunächst (explizit) um einen Praxis-Wissenschaftsaustausch und fachlichen Dialog mit dem Ziel, gleichermaßen zu einer nachhaltigen Entwicklung von Forschung als auch Praxis der Kulturellen Bildung beizutragen.

Uns war von Anfang an bewusst, dass es sich bei Kultureller Bildung um ein vielschichtiges, multiperspektivisches und heterogenes Praxis- und Forschungsfeld handelt. Aus diesem Grund setzten wir eine analytische Trennung und explizite Adressierung beider Felder und ihrer Akteur*innen bei der Konzeptionierung der ersten Veranstaltungen ein. So ging es zunächst insbesondere darum, die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex zu eröffnen und Fragestellungen, Bedarfe und Konzepte rund um das Thema Wissenstransfer gemeinsam mit den Teilnehmenden zu erarbeiten. Das bedeutete, an den spezifischen Handlungslogiken, Diskursen, Arbeits- und Sprechweisen sowie Haltungen und Orientierungen der Akteur*innen anzuknüpfen und darüber in einen erfahrungsbasierten Austausch zu gehen, in dem auch Annahmen über das jeweils andere Feld benannt und kritisch reflektiert werden konnten. Eine zweite wesentliche Denkrichtung, die die Formatentwicklung stützte, war es, Wissenstransfer von der Praxis aus zu denken und Praktiker*innen als Wissensserzeuger*innen zu stärken. Das

bedeutete, zum einen zu fragen: *Was braucht die Praxis? Und wie findet das Praxiswissen Eingang in Forschungsprojekte und -designs?* Zum anderen beinhaltet diese Perspektive auf Wissenstransfer auch, die Forschungspraxis selbst im Anwendungsfeld Kulturelle Bildung kritisch zu reflektieren.

In den Fokus der Formatentwicklung rückten also die Akteur*innen und die Frage: *Welche Räume können wir gestalten, die die Multiperspektivität der Akteur*innen und die Vielfalt an Wissensformen und Wissensproduktion anerkennen und in denen sich die unterschiedlichen Akteur*innen mit ihrem spezifischen situierten Wissen⁵ begegnen können?*

Mit Blick auf die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis spricht Anne Tober (2020) von der Gestaltung von „Third Spaces“, in denen die Form der Zusammenarbeit gemeinsam ge- und erfunden werden muss. Sie knüpft dabei an das theoretische Modell des dritten Ortes von Homi K. Bhabha an, welches handlungsleitend für die Formatentwicklung und die empirische Rekonstruktion⁶ in der gemeinsamen Arbeit im Verbund wurde.

„Der *Thirdspace* ist ein hybrider Raum, der als Denkort, Begegnungsplattform, Verhandlungsraum, Verbindungsraum, oder *meeting zone* verstanden wird. Menschen kommen mit unterschiedlichen Vorstellungen und Einstellungen zusammen und streiten miteinander um Bedeutungen – immer mit der Möglichkeit im Blick, dass der andere recht haben könnte. Da niemand alleinige Deutungshoheit fordert oder danach strebt, entstehen neue Denkräume, Grenzen werden unterlaufen und umstrukturiert, Hierarchien und Machtverhältnisse verändert (Struve 2017). Forschung und Praxis würden in einem agilen, dynamischen, multiperspektivischen Prozess in einem gemeinsamen Lernlabor [...] zusammen arbeiten. Ein sicherer und gleichzeitig offener Raum, in dem respektvolles Zuhören praktiziert wird und gemeinsames Entwerfen, Entwickeln, Experimentieren, Testen, Scheitern, Verwerfen, Nachsteuern und Neudenken von Forschung in der Praxis möglich ist.“ (Tober 2020, S. 206)

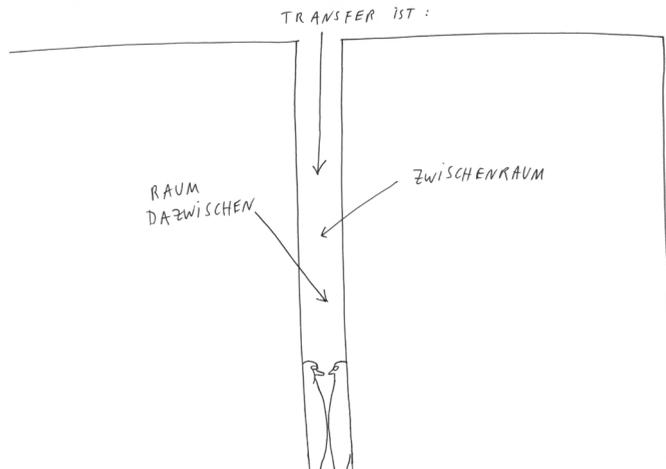
Hieraus ergibt sich die Frage: *Wie müssen solche Begegnungsräume im Sinne von Möglichkeitsräumen gestaltet sein und was bedeutet das für den Wissenstransfer?*

Wissenstransfer umfasst nach dieser Lesart sowohl Prozesse der gemeinsamen Wissensgenerierung als auch Prozesse des Teilens und der Weitergabe von Wissen. Daraufhin wurden in der Formatentwicklung vor allem folgende *Transferpraktiken* fokussiert und gestaltet:

- *(Selbst-)Reflexion*
- *Dialog und Vernetzung*
- *kollegiale Beratung und Feedback*
- *Kollaboration und Co-Kreation*
- *Wissensvermittlung und -austausch* (im Sinne von Impulse setzen und Perspektiven erweitern sowie Begriffsklärung und Verständigung als Voraussetzung für Transfer)

5 nach Donna Haraway (2001)

6 vgl. ausführlich der Beitrag von Elke Harnisch-Schreiber in diesem Band.



Diese Transferpraktiken vollzogen sich in unterschiedlichen Rahmungen: auf Makroebene als eines der fünf Transferformate selbst, auf Mikroebene als Übungen und kleinere Formate in den einzelnen Veranstaltungen (Online- als auch Präsenzveranstaltungen), in denen sich bspw. Phasen der Selbstreflexion, des Austauschs, der gemeinsamen Wissensproduktion sowie thematische Impulse und Inputs abwechselten.

Dem Bild des hybriden Raumes folgend, war das Grundanliegen der Formatentwicklung, reflexive und dialogische Begegnungsräume zu gestalten – von Tagungen über kollegiale Beratungswshops bis hin zu offeneren Austausch- und Vernetzungsformaten – in denen sich die Akteur*innen der Kulturellen Bildung gleichberechtigt mit ihren jeweiligen Perspektiven, Praktiken und Wissensformen begegnen können.⁷ Das inkludiert die Anerkennung und ein gleichberechtigtes Nebeneinander von unterschiedlichen Formen von Wissen und Wissensproduktion, wie Erfahrungs- und Handlungswissen, wissenschaftliche, künstlerische, pädagogische, methodische, organisatorische Wissensformen, Praktiken und Erkenntnisse, die sich auch jenseits von verbalsprachlichen Formen materialisieren können.

Damit es gelingt, solche hierarchiearmen Möglichkeitsräume des fachlichen Austauschs, jenseits von bestehenden Machtasymmetrien und tradierten Wissensordnungen (insbesondere zwischen Wissenschaft und Praxis) entstehen zu lassen, braucht es eine methodische und didaktische Rahmung und Gestaltung durch *Transferakteur*innen*.⁸ Diese Aufgabe kam uns als Projektteam der ba• zu. Wir waren Gastgeber*innen, Ermöglicher*innen, Brückenbauer*innen und Vernetzer*innen auf unterschiedlichen Ebenen: Durch die Projektförderung wurden personelle, zeitliche, finanzielle und strukturelle Ressourcen geschaffen, die es ermöglichten, Transferformate

⁷ Dieses Verständnis bezieht auch die individuelle [gleichzeitige] Positionierung der Akteur*innen innerhalb unterschiedlicher Kontexte der Kulturellen Bildung sowie die Diversität der Akteur*innen hinsichtlich biografischer und professionsbezogener Erfahrungen, Haltungen und Zugänge ein.

⁸ Elke Harnisch-Schreiber spricht in ihrem Beitrag von liminalen Akteur*innen.

zu entwickeln und u.a. kostenfrei für Teilnehmende anzubieten. Darüber hinaus konnten wir Akteur*innen einladen, die Transferformate zusammen mit uns zu gestalten: Workshopleitende, Prozessbegleiter*innen, Moderator*innen, Impulsreferent*innen, Critical Friends oder auch technischer Support, die mit ihrer jeweiligen Expertise, ihrem Wissen und ihren Praktiken selbst zu Transferakteur*innen wurden.

Zugleich fordern solche Formate Offenheit und Reflexionsbereitschaft seitens aller Beteiligten, um Transferprozesse, verstanden als Beziehungsarbeit (vgl. Oestreicher 2013, S. 212 f.), gelingen zu lassen – das impliziert auch, sich zu Wissenden und Unwissenden zugleich zu machen.

Ein weiteres Konzept, das die Formatentwicklung und Durchführungsrahmte, war das der *promising practices* (vielversprechende Praktiken und Methoden). In bewusster Anlehnung an und gleichzeitiger Abgrenzung von *best practices*, verweist *promising practices* auf die Notwendigkeit, Methoden, Formate sowie beispielhafte Projekte und Praktiken für die Praxis zu adaptieren und diese reflexiv anzuwenden. *Promising Practices* beschreibt eine potentialorientierte Perspektive auf Transfer und impliziert gelungene und gescheiterte Prozesse sowie ein gemeinsames voneinander Lernen und Verlernen. So wurden in den unterschiedlichen Formaten u.a. beispielhafte Forschungs- und Praxisprojekte vorgestellt und hinsichtlich eines spezifischen Themas oder spezifischer Aspekte von Wissenstransfer diskutiert und reflektiert. Zum anderen beschreibt *promising practices* eine wertschätzende, kritische, reflexive Gesprächshaltung und Feedbackkultur, die wir in allen Formaten versucht haben, zu etablieren. So zeigte sich in allen Veranstaltungen, dass Sprache eine Barriere sein kann, die mitgedacht werden muss.⁹

Daher kam künstlerischen Impulsen, Zugängen und Rahmungen in unseren Transferformaten eine herausgehobene Rolle zu, da sie über das verbalsprachliche Kommunizieren hinausweisen, unterschiedliche Wissensformen adressieren und Transfer auch auf nicht-sprachlicher und künstlerischer Ebene ermöglichen. Improvisation und Irritation können dabei bspw. als gezielte didaktische und methodische Elemente eingesetzt werden (vgl. Bähr et al. 2019), aber auch im performativen Vollzug selbst zu Transferprozessen werden.

Darüber hinaus wurden Momente kollektiven Gestaltens und Prozesse der Co-Kreation (Ehm/Weigl 2020) und Kollaboration als bedeutende Merkmale von experimentellen, gruppen- und prozessorientierten Arbeitsweisen, in der jede*r ihre*seine Expertise in den Prozess einbringen kann, zentrale Bausteine der Formate und der Formatentwicklung selbst. Solche Prozesse ermöglichen und unterstützen insbesondere in professionellen interdisziplinären und multiperspektivischen Austausch- und Arbeitsräumen eine Begegnung sowie Reflexion auf Augenhöhe.

Im Folgenden werden die einzelnen Formate, die wir im Projekt Witra KuBi konzipiert und durchgeführt haben, vorgestellt. Anknüpfend an die Idee der Möglichkeits-

9 Vgl. zum Aspekt der Sprache der Beitrag von Elke Harnisch-Schreiber in diesem Band.



räume und der *promising practices*, sind die beschriebenen Formate als Impulse zu verstehen, die dazu einladen und anregen sollen, eigene Wissenstransferformate zu entwickeln und zu erproben sowie mit Blick auf die eigene Praxis Wissenstransferprozesse zu reflektieren.

Tagungen anders denken – Transfertagung und Thementagung

Transfertagung

Im April 2021 führten wir eine zweitägige Online-Transfertagung als Auftaktveranstaltung durch, in der es insbesondere darum ging, gemeinsam mit den Tagungsteilnehmer*innen Fragen, Konzepte und Bedarfe rund um das Thema Wissenstransfer zu ermitteln und ausgehend vom eigenen Erfahrungs- und Praxiswissen in den Austausch zu gehen. Dafür wurden unterschiedliche dialogische Austausch- und Reflexionsräume angeboten und mit theoretischen Inputs und künstlerischen Impulsen gerahmt.

In zwei methodisch angeleiteten *Denkwerkstätten* (eine zu Forschung, eine zu Praxis) wurde sich ausgehend von der eigenen Forschungspraxis bzw. kulturellen Bildungspraxis zu Fragen der Wissensgenerierung, der Reflexion und des Wissenstransfers ausgetauscht. Die Teilnehmer*innen wurden aufgefordert, sich jeweils einer Denkwerkstatt zuzuordnen und sich damit entweder im Feld der Forschung oder Praxis zu verorten. In diesen Denkwerkstätten ging es vor allem um einen assoziativen und fragenden Einstieg zu Begriffen wie Wissen, Forschung und Wissenstransfer:

Wie generieren Sie Wissen? Welches Wissen benötigen Sie für Ihre Arbeit? Welche Formen von Wissen haben für Sie Bedeutung? Wie kommen Sie mit Wissenstransfer in ihrer eigenen Arbeit in Berührung? Welche Relevanz hat dies für Sie?

Diese und weitere Fragen rahmten einen ersten Austausch zwischen den Tagungsteilnehmenden in Kleingruppen. In anschließenden gemischten Kleingruppen

aus beiden Denkwerkstätten und in Plenumsphasen wurden zentrale Erkenntnisse, Spannungsfelder und Widersprüche sowie Bedarfe diskutiert und in digitalen Boards festgehalten.

Ein weiteres Format waren parallel stattfindende *Forschungsworkshops*, in denen aktuelle Forschungsprojekte unter der Perspektive des Wissenstransfers reflektiert wurden. In diesen Workshops wurden multiperspektivische und interdisziplinäre Zugänge sowie unterschiedliche Akteur*innen der Forschung vorgestellt. Dabei ging es uns vor allem darum, partizipative, machtkritische und transferorientierte Ansätze von gemeinsamer Wissensgenerierung und Forschung vorzustellen und Forschungsprozesse zu teilen.

Unter dem Titel *Fokus Praxisreflexion* lud das Abschluss-Format die Teilnehmenden ein, die Tagung Revue passieren zu lassen und mit Blick auf die eigene Praxis zu reflektieren.

Für eine interaktive künstlerische Umsetzung des Transfergedankens der Auftakttagung konnten wir die Künstlerin und Illustratorin Johanna Benz gewinnen. Sie begleitete und dokumentierte die Tagung mit einem digitalen Graphic Recording. Wichtige inhaltliche Impulse und Fragestellungen wurden in ihrer künstlerischen Umsetzung direkt aufgegriffen. Über eine digitale Plattform wurde die wachsende Bildsammlung direkt für alle verfügbar gemacht. Die Teilnehmenden wurden gleich zu Beginn der Veranstaltung dazu eingeladen, die individuelle Erfahrung selbst zeichnerisch zu dokumentieren (Zeichnungen, Skizzen und Kritzeleien) und zu teilen. Zudem dienten die visuellen künstlerischen Übersetzungen als Feedback- und Reflexionsanlässe am Ende der jeweiligen Veranstaltungstage. Die Teilnehmenden wurden im Verlauf der Tagung so immer wieder kreativ involviert.

Thementagung

Den Abschluss des ersten Veranstaltungsjahres bildete eine zweitägige Online-Thementagung im Dezember 2021. Die Tagung verhandelte unter dem Titel *Zugänge bilden* Perspektiven, Fragen und Herausforderungen rund um das Querschnittsthema Zugänge zu Kunst und Kultur:

- *Wie bilden Zugänge unsere Welt?*
- *Welche biographischen und professionellen Erfahrungen, Perspektiven und Wissensformen konstituieren unsere Zugänge zu Kultureller Bildung?*
- *Wie können Zugänge zu Kultureller Bildung im Kontext von Bildungsgerechtigkeit und Kultureller Teilhabe gedacht und gemeinsam gestaltet werden?*

Im Fokus stand die Auseinandersetzung mit theoretischen und praktischen Konzepten aus Wissenschaft, Kunst und Bildung. Verschiedene Formate (Impulsvorträge, Reflexionsformate, Transfertische, künstlerische Labore) eröffneten unterschiedliche Zugänge der Reflexion und Partizipation sowie der Wissensproduktion und des Austauschs. In den unterschiedlichen Formaten wurden jeweilige Schwerpunktthemen

gesetzt und spezifische Perspektiven eingenommen zu gesellschaftlichen Fragestellungen von Diversität, Inklusion, Digitalität und ländlichen Räumen. Die Tagung zeichnete sich insbesondere durch die Vielfalt und Multiperspektivität der Referent*innen und Teilnehmenden aus unterschiedlichen Disziplinen und Feldern aus.

Die Idee der *Transfertische* war es, ausgehend von beispielhaften Projekten, Konzepten und Perspektiven aus der kulturellen Bildungs- und Forschungspraxis (*promising practices*) in die gemeinsame Diskussion über Zugänge zu Kunst und Kultur zu treten: *Mit was beschäftigt sich die Forschung und mit was beschäftigt sich die Praxis im gewählten Themenschwerpunkt? Und welche Fragen haben wir jeweils an die andere Perspektive?*

In den *künstlerischen Laboren* wurden unterschiedliche künstlerische (Vermittlungs-)Zugänge vorgestellt und mit den Teilnehmer*innen über Workshopimpulse praktisch erprobt. Hier lag der Fokus vor allem auf inklusiven, emanzipatorischen und kollektiven künstlerischen Ansätzen.

Den roten Faden der Tagung bildete ein *Reflexionsformat*, in dem die Reflexion der eigenen Praxis im Vordergrund stand. In drei parallelen Workshops hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, unter einer spezifischen Perspektive und durch spezifische Gesprächs- und Vermittlungsimpulse der jeweiligen Prozessbegleiter*innen den Blick auf die eigene Praxis und Positionierung zu richten und in den kollegialen Austausch zu treten, mit dem Ziel, Perspektivwechsel anzuregen. Die Workshops erprobten dialogische Ansätze aus der Prozessbegleitung und Beratung im Kontext Diversität, Formen des automatischen Schreibens in der diskriminierungskritischen Kunstvermittlung sowie das Kartografieren aus der Transformationsforschung und -gestaltung.

In zwei aufeinander aufbauenden, auf die zwei Tage verteilten Workshop-Phasen wurde es möglich, vertiefender in den Austausch innerhalb einer bestehenden Kleingruppe zu gehen. Der Rahmen und die Zielrichtung des Formates wurden gemeinsam als Team mit den drei Prozessbegleiter*innen entwickelt, die Workshopgestaltung und die jeweiligen vermittelnden Ansätze kollegial gefeedbackt und die Durchführung im Nachgang gemeinsam reflektiert.

Was haben wir mitgenommen?

Der Einsatz von künstlerischen und spielerischen Impulsen, von interaktiven digitalen Tools (Umfragetools, Wortwolken, digitale Whiteboards und Pinnwände) sowie mehrmalige Kleingruppenphasen (z.B. in Workshop- und Reflexionsformaten) ermöglichten ein Kennenlernen auf Augenhöhe. Sie involvierten die beteiligten Akteur*innen unmittelbar in kreative Prozesse des Übersetzens und Gestaltens. Darüber hinaus unterstützten sie eine vertrauensvolle Austausch- und Reflexionsatmosphäre, in denen auch Dissens und Kritik produktiv verhandelt werden konnte.

Zudem suchten wir nach dialogischen Vortrags- und Impulsformaten, in denen Praxis- und Wissenschaftsperspektiven aufeinandertrafen oder ineinandergriffen. Wir versuchten so, tradierte Wissensordnungen und Tagungssettings aufzubrechen

und Wissenstransfer als Beziehungsarbeit/-kultur in einem fachlichen Dialog an der Schnittstelle von Praxis und Forschung zu stärken.

Bereits in der Auftakttagung zeichnete sich deutlich die Aktualität und Relevanz des Themas Wissenstransfer ab und die Notwendigkeit, Formate, Ressourcen und Strukturen für dialogische und reflexive Wissenstransferprozesse und deren Verstärkung zu entwickeln und bereitzustellen. Wissenstransfer ist immanenter Bestandteil professioneller (reflektierter) Praxis und zielt nicht nur ab auf Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis sowie innerhalb der eigenen professionsbezogenen Community. Vielmehr zeigte sich deutlich, dass Subjekte permanent Transfer betreiben, insbesondere in Vermittlungs- und Kommunikationsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden, Teilnehmenden und Anleitenden/Begleitenden in Forschung, Praxis und Lehre oder sei es zwischen einem Fachpublikum oder als Wissenschaftskommunikation mit der Gesellschaft.

Mit Blick auf die praktische Gestaltung von Wissenstransfer bedeutet *Tagungen anders denken* eine vielfältige methodische und inhaltliche Gestaltung des Tagungsprogramms, die die Multiperspektivität der Akteur*innen adressiert und anerkennt. Bezogen auf den fachlichen Dialog und die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis heißt das zunächst, Diskurs- und Austauschräume bereitzustellen und zu moderieren, in denen die unterschiedlichen Verortungen und systemischen Einbettungen der Akteur*innen und die damit verbundenen professionsbezogenen Haltungen, Sprechweisen und Handlungslogiken besprochen und reflektiert werden können. Die Bewusstwerdung, Anerkennung und Reflexion der individuellen und systemischen Situiertheit der beteiligten Akteur*innen ermöglicht den fachlichen Dialog und Wissensaustausch in hierarchiearmen Begegnungsräumen im Sinne der Third Spaces. Eine methodisch vielfältige und moderierte Rahmung durch Transferakteur*innen, in der sich Phasen des Diskurses und thematischen Austausches im Plenum und Kleingruppen abwechseln, in der erfahrungsbasierte Dialog- und Reflexionsräume geschaffen werden sowie künstlerische und interaktive Impulse und Formate eingesetzt werden, unterstützt so Wissenstransfer als Beziehungsarbeit. Neben der inhaltlichen und methodischen Tagungsgestaltung ist vor allem ein weiterer Gelingensfaktor zentral: Diese Form der Tagungsdurchführung als Online-Setting braucht ein starkes Team in der technischen Betreuung¹⁰ und eine präzise, zeitliche Planung und Koordination im Hintergrund.

10 Die technische Betreuung der beiden Tagungen im Projekt Witra KuBi übernahmen federführend Lukas Bergmann, Maximilian Püschel und Wael Alkhoury Salem.



Voraussetzungen für Transfer schaffen – Intensivseminar »Mapping Kulturelle Bildung«

Das zweitägige Online-Seminar richtete sich explizit an interessierte Wissenschaftler*innen aus dem Forschungsfeld der Kulturellen Bildung, die einen kompakten Einblick in das künstlerische und pädagogische Praxisfeld der Kulturellen Bildung bekommen wollten.

Unter der Leitung einer Multiplikatorin und ausgewiesenen Expertin in der Kulturellen Bildungslandschaft¹¹ und eingeladenen Akteur*innen aus der kulturellen Bildungspraxis wurden aus einer Metaperspektive Einblicke in Konzepte und Strukturen Kultureller Bildung gegeben. Pädagogische und künstlerische Prinzipien, ausgewählte Vermittlungspraktiken, aktuelle Diskurse und Themen kultureller Bildungspraxis wurden vorgestellt und verhandelt sowie Mythen und Legitimationszwänge Kultureller Bildung diskutiert.

Ziel war es, in das Praxisfeld und die Wissensbestände der Kulturellen Bildung einzuführen und auf diesem Weg den Blick für Praxisfragen zu öffnen. Gemeinsam sollte darüber nachgedacht und diskutiert werden, wie Praxisfragen und Praxisstudien in Forschungskontexten umfassender berücksichtigt und weiterentwickelt werden können.

Der Fokus dieses Formats lag insbesondere auf der Wissensvermittlung und dem Wissensaustausch. Mit diesem Seminar erreichten wir allerdings nur einen kleinen Teilnehmendenkreis an Wissenschaftler*innen. Insbesondere Nachwuchswissenschaftler*innen, die im Rahmen von drittmittelgeförderten Forschungsprojekten im Bereich Kulturelle Bildung arbeiteten, nahmen an der Veranstaltung teil.

¹¹ Kerstin Hübner, zu dem Zeitpunkt noch als Leiterin des Arbeitsbereichs Kooperation, Bildung, Innovation bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder und Jugendbildung tätig, übernahm die Leitung des Seminars.

Die Teilnehmenden waren bereits gut informiert über das Praxisfeld und das Seminar bot ihnen somit die Möglichkeit, sich einerseits vertiefend mit bekannten Praxisperspektiven auseinanderzusetzen und andererseits einen schlaglichtartigen Einblick in die Interdisziplinarität und Heterogenität der Akteur*innen, Arbeitsweisen und strukturellen Rahmenbedingungen der Kulturellen Bildung zu bekommen und so ihre Perspektiven zu erweitern.

Was haben wir mitgenommen?

Einführende Seminare und Workshops, die die Verständigung über zentrale Begriffe und Konzepte der Kulturellen Bildung sowie Wissensvermittlung zum Ziel haben, bilden eine wesentliche Grundlage für fachlichen Dialog und Transfer – insbesondere zwischen Wissenschaft und Praxis, wenn es um einen wechselseitigen Transfer von Erkenntnissen geht. Sie bieten die Möglichkeit, Perspektiven auf das eigene Forschungs- bzw. Praxisfeld zu erweitern und die eigene Arbeit kritisch zu reflektieren.

Allerdings beschäftigte uns in der Reflexion des Formats vor allem die Frage, wie solche Formate, die oben benannte Verständigungsprozesse fördern sollen, strukturell eingebunden werden können – u.a. mit dem Ziel, mehr Teilnehmende, insbesondere Wissenschaftler*innen, zu erreichen.

Eine Möglichkeit wäre die Verankerung solcher Formate in Förderrichtlinien und Förderprogrammen zu Forschung in der Kulturellen Bildung, z.B. als einführendes Angebot im Antragsstellungsverfahren oder zu Beginn des Forschungsprozesses. Andersherum könnte auch ein einführendes Format zu Forschungsansätzen und -perspektiven für interessierte Praxisakteur*innen entwickelt werden. Resultierend daraus könnten auch diese Fragen gezielter bearbeitet werden: *Wie findet das Praxiswissen Eingang in Forschungsprojekte und -designs? Zu welchen Fragen wird von wem und für wen geforscht? Und welche wissenschaftlichen Erkenntnisse sind überhaupt wichtig für die Praxis?*

Eine Weiterentwicklung des Formats sah die Konzeptionierung von diskursiven Formaten vor, die den Dialog zwischen Forschung und Praxis explizit thematisieren und die Relevanz von Wissenstransfer für Akteur*innen der Wissenschaft stärker adressieren – z.B. als Think Tanks, zweitägige Seminare oder Fachtage. Vor diesem Hintergrund ist auch die Idee der *Expert*innen-Hearings* entstanden, die wir im zweiten Projektjahr bis Laufzeitende noch umsetzen konnten.

Zu diesen Hearings luden wir unterschiedliche Akteur*innen aus Wissenschaft, Kunst, Bildung, Vermittlung und Politik ein, um zu Perspektiven und Fragen rund um das Themenfeld Wissenstransfer in den Austausch zu gelangen. Die Gesprächsanlässe adressierten vor allem die Motivation der Akteur*innen, Wissenstransfer zu betreiben sowie ihr jeweiliges Verständnis von Wissenstransfer. In Vorbereitung auf das Gespräch forderten wir die eingeladenen Expert*innen auf, ihr Bild von Wissenstransfer in einer von ihnen bevorzugten Ausdrucksform zu beschreiben. Sie konnten hierzu jede (künstlerische) Form wählen – Skizzen, Bilder, Gegenstände,

metaphorische Beschreibungen etc. Die Aufgabe war der gemeinsamen Arbeit im Projekt und unseren Formaten entnommen, in denen immer wieder Anlässe und Räume geschaffen wurden, jenseits kognitiver und vorwiegend verbalsprachlicher Settings, kreative Übersetzungen – ganz im Sinne des Transfers – zu finden und zu kommunizieren. Im Weiteren ging es um die Erfahrungen der Akteur*innen in der Gestaltung von Wissenstransferprozessen sowie deren Gelingensbedingungen. So konnten wir noch einmal gezielt Bedarfe, Herausforderungen und Leerstellen im Kontext von Wissenstransfer in den Blick nehmen und in einen vertiefenden Dialog dazu einsteigen. Die Hearings dienten zudem zur Validierung der Ergebnisse der Begleitforschung.

Voraussetzungen für Transfer schaffen bedeutet, Veranstaltungen zu entwickeln, die die Verständigung über Begriffe und Diskurse, theoretische und praktische Handlungskonzepte im betreffenden gemeinsamen Handlungsfeld der Akteur*innen zum Ziel haben. Die Entwicklung und Erprobung solcher einführenden Seminare und Workshops, wie sie im Bereich Kulturelle Bildung durchgeführt wurde, lässt sich auch auf andere Bildungs-, Wissenschafts- und Praxiskontexte übertragen. Sie unterstützen insbesondere in anwendungsorientierten Forschungskontexten die Verständigung über Transferverständnisse und die Motivation der Akteur*innen, Wissenstransfer zu betreiben. Sie bieten darüber hinaus Gelegenheiten, die eigene Praxis kritisch zu reflektieren. Solche diskursiven Wissensvermittlungs- und Austauschformate, die ein multiperspektivisches Wissenstransferverständnis fördern, sollten systematisch und als kontinuierliches Angebot in Förder- und Projektstrukturen eingebunden werden, damit Verständigung gelingen kann. Für die Gestaltung dieser Formate braucht es Transferakteur*innen, die umfassende differenzierte Kenntnisse über das betreffende Handlungsfeld besitzen und vernetzende Perspektiven einbringen. *Vernetzung* und *Kooperation* sind zentrale Aspekte, die zum Gelingen von Wissenstransferprozessen beitragen können: Netzwerke und Plattformen wie das Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung oder das DIALOG-Praxisnetzwerk der Abteilung Wissenstransfer des DIE¹², aber auch Verbands- und Netzwerkstrukturen der Praxis (z.B. der freien Szene, der Soziokultur oder der kulturellen Kinder- und Jugendbildung) sowie Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen bieten wertvolle Strukturen für Kooperation, interdisziplinären fachlichen Austausch und Transfer.

12 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Praxis- und Forschungsvorhaben gemeinsam weiterentwickeln – Critical-Friend-Workshops

Die *Critical-Friend-Workshops* sind ein methodisch angeleitetes kollegiales Beratungsformat für Projektteams aus Wissenschaft und Praxis. In dem halbtägigen Online-Format bringen wir Projektteams mit einer mehrperspektivischen Beratungsgruppe (Critical Friends) zusammen. Die Projektteams bekommen so die Gelegenheit, projekt- und themenbezogene Fragestellungen multiperspektivisch zu bearbeiten und mit kritischen Blicken von außen ihr Projektanliegen zielgerichtet weiterzuentwickeln. Bei dem Format handelt es sich um ein individuelles Beratungsangebot, auf das sich Projektteams mit ihrem Anliegen bewerben können.

Für dieses Format arbeiten wir mit drei erfahrenen Moderator*innen und Prozessbegleiter*innen zusammen.¹³ Der Workshop folgt dem Format einer kollegialen Beratung und ist damit klar strukturiert. Es gibt drei Rollen: Fallgebende (beratungssuchendes Team), Moderation und Beratende (Critical Friends). Zu dem spezifischem Projektanliegen werden Schlüsselfragen herausgearbeitet, anhand derer priorisiert und fokussiert wird. Die Schlüsselfragen werden dann nacheinander von der Gruppe behandelt.

Das Format ist dialogisch angelegt und der Austausch folgt in einer wertschätzenden, wohlwollend kritischen Haltung, mit dem Ziel, durch die Perspektiven und Expertisen der Critical Friends die Weiterentwicklung des Projektvorhabens zu unterstützen. Die spezifische Ausgestaltung der einzelnen Workshops wurde mit den jeweiligen Prozessbegleiterinnen entwickelt. Die Beratungsgruppe (Critical Friends) stellten wir als Witra KuBi Team in Absprache mit den Projektteams zusammen.

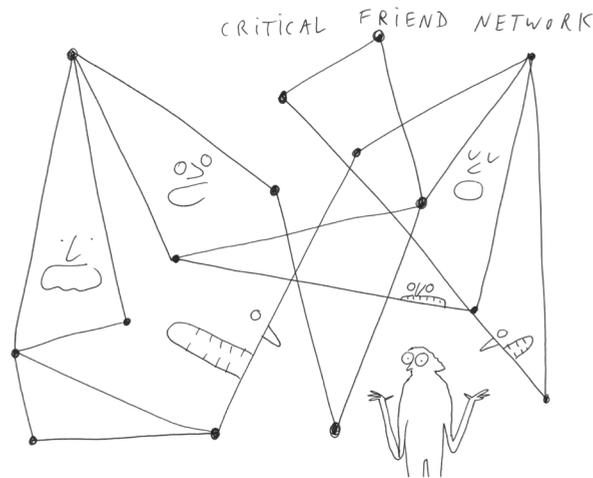
In den ersten zwei Projektjahren konnten wir sechs *Critical-Friend-Workshops* durchführen. Wir konnten Projektteams aus Wissenschaft und Praxis mit ganz unterschiedlichen Anliegen und Entwicklungsstadien der Projekte begleiten: u.a. Beratung zum Projektkonzept als Grundlage einer Antragsstellung im Bereich Forschungsförderung, Weiterentwicklung und Skalierung eines Praxisprojekts, Weiterentwicklung eines Transferproduktes, Beratung zum gemeinschaftlichen Aufbau einer teilhabereffenen Kultureinrichtung bis hin zu Fragen von Teamentwicklung und -reflexion.

Was haben wir mitgenommen?

Goldstaub! – so bezeichnete eine der Moderator*innen die Ermöglichung und Teilhabe an einem solchen Format.

Kollegiale Beratungsformate wie die *Critical-Friend-Workshops* ermöglichen vertiefenden und konzentrierten kollegialen Austausch, das Teilen von kollektivem Wissen und ein gemeinsames voneinander Lernen, mit dem Ziel, Projektvorhaben in ganz unterschiedlichen Entwicklungsstadien bestmöglich zu unterstützen. Das

¹³ Julia Weitzel, Aje Brücken und Susanne Bosch



wurde uns sowohl von den beratungssuchenden Projektteams als auch von den Critical Friends gespiegelt. Insbesondere wurden die Multiperspektivität und Interdisziplinarität der beteiligten Akteur*innen herausgestellt. Die Anfrage von konkreter Expertise wurde von Seiten der Critical Friends als Anerkennung und Wertschätzung ihrer Perspektive beschrieben.

Um einen solchen Möglichkeitsraum zu eröffnen, bedarf es vor allem eines durch erfahrene Moderator*innen/Prozessbegleiter*innen methodisch angeleiteten und strukturierten Settings. Und es braucht Transferakteur*innen, die die Projektteams initial in der Schärfung des Beratungsanliegens unterstützen, das Team der Critical Friends zusammenstellen und die Koordination übernehmen. Hier sind vor allem vernetzende Expertise und umfassende Kenntnisse im Forschungs- und Praxisfeld der Kulturellen Bildung gefragt. Zudem zeigte sich, dass die digitale Umsetzung einer solchen halbtägigen Veranstaltung effizienter und für die beteiligten Akteur*innen besser einzurichten ist, ohne dass Qualität in der Beratung verloren geht. Die Projektförderung ermöglichte es uns, dieses Format finanziell und personell umzusetzen und für die Projektteams als ein kostenfreies Beratungsangebot anzubieten. Das ist im Feld der Kulturellen Bildung die Ausnahme und ermöglichte, insbesondere temporär geförderten Projektteams und freischaffenden Akteur*innen ohne institutionelle Anbindung oder finanzielle Absicherung, eine Teilnahme an dem Format.

Transferorientierte multiprofessionelle Beratungsformate wie die *Critical-Friend-Workshops*, die sich der konkreten beratenden Unterstützung von Projektvorhaben von Teams aus Wissenschaft und Praxis widmen, leisten einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der gemeinsamen Forschungs- und Praxislandschaft.

Offener Austausch und gemeinsames Experimentieren – die Denkwerkstatt »Treffen sich 15 Ideen...« & »How to Wissenstransfer...«

Die *Denkwerkstatt* ist ein offenes kollegiales Austausch-, Vernetzungs- und Beratungsformat für alle interessierten Akteur*innen der Kulturellen Bildung, die ihre Praxis weiterentwickeln wollen.

Das dreitägige Präsenzformat richtete sich an Einzelpersonen, die an eigenen Projektvorhaben in Forschungs- und/oder Praxiskontexten arbeiteten. Das konnten Vorhaben sein, die noch in der Ideenfindung und in Suchbewegung waren oder sich bereits sehr konkreten Anliegen und Fragestellungen widmeten.

Unter dem Motto *Treffen sich 15 Ideen...* hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich nach dem Prinzip des Peer-to-Peer-Feedbacks über ihre konkreten Anliegen in einem co-kreativen Setting und in informeller Atmosphäre mit anderen Kolleg*innen auszutauschen und Projektideen und -vorhaben gemeinsam weiterzuentwickeln. Der Fokus des Formats lag vor allem auf der Erprobung unterschiedlicher Ansätze und Methoden von kollegialem Feedback, Reflexion und Wissenstransfer.

Was beschäftigt Sie gerade? Woran denken und arbeiten Sie gerade? An welcher Stelle wünschen Sie sich Feedback, interdisziplinäre Perspektiven oder einen Blick von außen? Wo benötigen Sie (konkrete) Unterstützung?

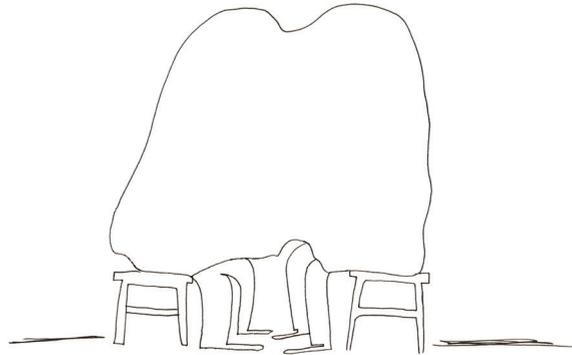
Ausgehend von diesen Fragen forderten wir interessierte Personen auf, sich mit einer kurzen Vorhabenskizze bei uns für die Teilnahme zu melden. Auf Basis der eingegangenen Einreichungen konnten wir eine interdisziplinäre und multiperspektivische Gruppe zusammenstellen und zentrale Anliegen und Austauschbedarfe schon vorab in die methodische Gestaltung des Formats einbeziehen.

Für die Entwicklung und Durchführung des Formats der *Denkwerkstatt* »Treffen sich 15 Ideen...« suchten wir uns methodische und kuratorische Unterstützung mit dem Fokus auf der Gestaltung von interdisziplinären Austausch- und Begegnungsräumen.¹⁴ Teilgenommen haben vor allem Vermittler*innen und Künstler*innen unterschiedlicher künstlerischer Felder sowie Pädagog*innen, Multiplikator*innen und (künstlerisch und wissenschaftlich) Forschende. Die Denkwerkstatt wurde zwei Mal durchgeführt.

Angeleitete Phasen des Austauschs und der Reflexion wechselten sich mit selbstorganisierten Phasen des Feedbacks und der Zusammenarbeit ab. Die drei Tage durchzogen immer wieder kleine *Inspirationsduschen*: künstlerische und spielerische Methoden des Kennenlernens, des Check-In und Check-out (am Anfang und am Ende jeden Tages) sowie Warm-Up Übungen und Energiebringer. Die Teilnehmenden der zweiten Denkwerkstatt lernten die gestalterische Praxis des *Kartografierens* (Mapping) als Methode zur Reflexion der eigenen Praxis kennen. Das *Kartografieren* rahmte die Veranstaltung als Phasen der Selbstreflexion. Die Methode ermöglichte den eigenen Erfahrungs- und Arbeitsprozess während der drei Tage zu dokumentieren

¹⁴ Die Co-Leitung übernahm Kristina Fromm. Sie ist Gestalterin, Forscherin, Organisatorin und Lehrende im Bereich gesellschaftlicher, emanzipatorischer und nachhaltiger Transformationen.

WIEGESPRÄCH, DER RAUM FÜR INFORMELLEN
AUSTAUSCH.



und diesen künstlerisch reflektierend in verschiedene Karten (z.B. als Landschafts-, Stadt- und Weltraumkarten) zu übersetzen: die Reflexion richtet sich zunächst auf die eigene Praxis/das eigene Projekt als *starting point*, dann auf die Veränderungen/Anreicherungen im Austausch mit der Gruppe und abschließend auf den Blick nach vorn (*was nehme ich mit, wie kann es weitergehen*).

Eine mehrmalige Durchführung der Denkwerkstatt ermöglichte es uns ganz im Sinne der *promising practices*, die Formatentwicklung auf Grundlage des Feedbacks der Teilnehmenden, der Erkenntnisse aus der Begleitforschung sowie unserer eigenen Erfahrungen kritisch zu reflektieren und das Format weiterzuentwickeln und zu schärfen.

Zum Ende des zweiten Projektjahres haben wir die *Denkwerkstatt* unter dem Titel »*How to Wissenstransfer...*« ein drittes Mal mit einem neuen Fokus durchführen können, auf den hier nur kurz eingegangen werden soll. Im Mittelpunkt stand dieses Mal das gemeinsame Experimentieren zu der leitenden Frage: *Wie teile ich Wissen?*

Es ging also nicht mehr um das gemeinsame Denken und Weiterentwickeln von konkreten Projektvorhaben der Teilnehmenden, sondern um individuelles und gemeinsames Visionieren, Reflektieren und Transformieren von Wissen in einem ergebnisoffenen Experimentierraum.

Das Format wurde kollektiv in einem multiprofessionellen Team entwickelt¹⁵. Die Idee entstand einerseits aus der Zusammenarbeit in den Reflexionsformaten der Thementagung als auch aus dem Feedback der bisherigen Denkwerkstatt-Teilnehmenden, die den Wunsch formulierten, vom Denken ins Handeln zu kommen und etwas gemeinsam zu gestalten.

¹⁵ Das Team bildeten Silke Ballath (Kunstvermittlerin, Lehrende, Forscherin, Moderatorin, Projekt- und Prozessbegleiterin künstlerisch-educativer Praxen); Türkân Deniz-Roggenbuck (Inhaberin Kulturton - Agentur für Diversität und Transkulturalität, Institut für Gesellschaftskuration), Kristina Fromm und Anne Hartmann.

- *Wie teilen Sie Ihr Wissen, Ihre Erfahrungen und Ihre Praxis mit anderen?*
- *Wie nehmen Sie Wissen, Erfahrungen, Praxis von anderen auf?*
- *Wann funktioniert teilen und wann nicht?*
- *Welche Formate kennen Sie, um Ihr Wissen, Ihre Erfahrungen und Ihre Praxis zu teilen?*
- *Was lernen Sie, wenn Sie teilen?*

Ausgehend von diesen Fragen boten wir ein experimentelles Format an, in denen die Positionen, Erfahrungen und Wissensbeständen der Teilnehmenden künstlerisch und forschend in einem ergebnisoffenen Prozess geteilt werden konnten, mit dem Ziel eigene experimentelle Umsetzungen zu gestalten. Drei verschiedene angeleitete Impulse sowie ein gemeinsamer Prozess des Kartografierens zu oben benannter Leitfrage markierten den Beginn der Reise. Der Veranstaltung lag die Haltung zugrunde, dass alle zu Gestalter*innen wurden. Die Form und Gestaltung der Transferexperimente waren den Teilnehmenden also selbst überlassen – es entstanden z.B. skulpturale, performative, partizipative und reflexive Formen und Übersetzungen.

Das Format wurde offen beworben und richtete sich an alle interessierten Akteur*innen, die ihre Praxis – künstlerische, pädagogische, administrative, organisationale, prozessbegleitende, forschende (etc. Praxis) – im Sinne des Wissenstransfer teilen, ergänzen und weiterentwickeln wollten.

Was haben wir mitgenommen?

Das eingangs skizzierte Grundverständnis der Formatentwicklung reflexive und dialogische Begegnungsräume zu gestalten, konnte im Rahmen der bisher einzigen Präsenzveranstaltung im Projekt in herausgehobener Weise erprobt und umgesetzt werden. Unter den besonderen Voraussetzungen der Pandemie, ließ das physische Zusammenkommen in Präsenz über einen mehrtägigen Zeitraum in einer offenen und informellen Arbeitsatmosphäre Transfer als Beziehungsarbeit in besonderer Weise zur Geltung kommen.

Die diversen Wissensformen, Praktiken und Expertisen der beteiligten Akteur*innen sowie das Ausprobieren von Formen des Feedbacks und das Entwickeln einer gemeinsamen Gesprächshaltung (*wie wollen wir miteinander arbeiten*) wurden Gegenstand gemeinsamer Aushandlung.

Eine zentrale Gelingensbedingung für einen *offenen Austausch und gemeinsames Experimentieren* ist eine fundierte didaktische Rahmung der Formate durch Transferakteur*innen: eine Rahmung, die einerseits methodisch vielfältig gestaltet und präzise durchdacht ist und gleichzeitig genug Offenheit und Variabilität zulässt, um flexibel und ergebnisoffen auf Unvorhergesehenes im Prozess und Aushandlungsprozesse reagieren zu können.¹⁶ Für die Gestaltung solcher

¹⁶ Wesentlich für den Erfolg der Veranstaltung ist auch die Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen der Einrichtung vor Ort (in diesem Fall v.a. Haustechnik und Hauswirtschaft) und die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten des Veranstaltungsortes im Blick zu haben (Strukturen/Abläufe, Ressourcen, Infrastruktur des Hauses).

Transferräume¹⁷ braucht es daher multiprofessionelle Teams, in denen vielfältige Expertisen und Praktiken (inhaltlich, methodisch, künstlerisch, vermittelnd, forschend...) versammelt sind und diverse, interdisziplinäre Perspektiven eingenommen werden. Sie sind Ermöglicher*innen von Transfer und tragen wesentlich zum Gelingen von Transferprozessen bei.

Offener Austausch und gemeinsames Experimentieren setzt bei allen beteiligten Personen, Transferakteur*innen und Teilnehmenden, wie bereits betont wurde, Offenheit und Reflexionsbereitschaft voraus. Das Anerkennen und sich Einlassen auf die je spezifischen Praktiken und Wissensformen der unterschiedlichen Akteur*innen sowie ein respektvoller und wertschätzender Umgang miteinander sind Voraussetzungen für eine konstruktive, kritische und reflexive Austausch- und Beziehungskultur, in der auch gestritten werden und produktive Reibung entstehen kann – insbesondere in heterogenen interdisziplinären Arbeitsräumen.

Gruppen- und prozessorientierte Arbeitsweisen ermöglichen die Etablierung einer solchen reflexiven Austausch- und Beziehungskultur. Hier sind es vor allem Prozesse der Kollaboration und Co-Kreation sowie das Experimentieren mit künstlerisch-forschenden Formaten, Methoden und Vermittlungs- und Feedbackansätzen, die zum Gelingen von Transferprozessen beitragen. Solche Arbeitsweisen adressieren unterschiedliche Wissensformen und fördern kreative Übersetzungsprozesse und Transfer jenseits vorwiegend verbalsprachlicher Kommunikation.

Nach dem Transfer ist vor dem Transfer – Strukturen entwickeln, Akteur*innen qualifizieren

Das Anliegen der Formatentwicklung war es, dialogische und reflexive Begegnungsräume im Sinne von Möglichkeitsräumen zu gestalten und dafür unterschiedliche Formate zu entwickeln, die Wissenstransfer als dynamischen und vielschichtigen Prozess verstehen, der nicht erst bzw. nur nachgelagert am Ende eines Projektes stattfindet.

*What's in it for me?*¹⁸ Das war eine zentrale handlungsleitende Frage im gemeinsamen Arbeitsprozess im Verbundteam und in der Formatentwicklung. Also die Frage: *Was ist die Motivation der Akteur*innen, Wissenstransfer zu betreiben und was haben sie davon?* Kulturelle Bildung ist ein komplexes Praxis- und Forschungsfeld und zeichnet sich durch die Vielfalt ihrer Akteur*innen und Wissensformen aus.

17 Wichtig ist dabei auch die visuelle Gestaltung von Arbeitsräumen, Programmen und Arbeitsmaterialien. In den Denkwerkstätten gestalteten wir unter anderem eine Briefwand mit jeweils einem Briefumschlag für jede beteiligte Person, den sie am Ende der Veranstaltung mit nach Hause nehmen konnten. Wir sprachen die Einladung an alle aus, die Briefumschläge mit Komplimenten, Materialien, Notizen, Visitenkarten usw. gegenseitig zu füllen.

18 Die Frage ist dem Vortrag „Wie Bildung gelingen kann – Transferpraktiken zwischen Wissenschaft und Praxis“ von Elke Oestreicher im Rahmen der Transfertagung entnommen und wurde eine zentrale handlungsleitende Frage im gemeinsamen Arbeitsprozess im Verbundteam.

Vor dem Hintergrund dieser Frage bedeutet eine multiperspektivische Gestaltung von Wissenstransferpraktiken, wie wir es im Projekt Witra KuBi verfolgt haben, die Heterogenität und Interdisziplinarität der Akteur*innen und die damit verbundenen vielfältigen Perspektiven und individuellen wie systemischen Verortungen in den Blick zu nehmen und zum Gegenstand der Aushandlung und Reflexion zu machen. Akteur*innen der Kulturellen Bildung in Wissenschaft und Praxis haben ganz unterschiedliche Transferverständnisse und damit Motivationen für die Beschäftigung mit Wissenstransfer. Sie reichen von Dissemination von Wissen und Repräsentation, z.B. in Form von Publikation und Vorträgen, über einen wechselseitigen Transferprozess von Erkenntnissen zwischen Praxis und Forschung im Prinzip der Zweibahnstraße bis hin zu kollektiven und partizipativen Formaten der gemeinsamen Wissensgenerierung und Forschung (z.B. praxis-, team-, dialog- und kunstbasierte sowie künstlerische Forschung), um nur einige zu nennen. Eine kritische Auseinandersetzung mit impliziten Deutungshoheiten und Wertigkeiten von Wissensordnungen und Professionen ist eine wichtige Voraussetzung für eine gleichberechtigte Begegnung in hierarchie-armen Räumen. Die im Projekt entwickelten Transferformate setzen sich damit in unterschiedlicher Weise methodisch und reflexiv auseinander.

Reflexions-, Austausch- und Diskursformate, die Wissenstransfer als die Gestaltung von Beziehungsarbeit verstehen, können nachhaltige und kontinuierliche Verständigungsprozesse in interdisziplinären Arbeitskontexten und der Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft fördern und stärken. Eine multiperspektivische Gestaltung von Transferpraktiken und -prozessen schließt zudem ein, vielfältige Formate, Ansätze und Zugänge (künstlerisch, spielerisch, forschend, experimentell, reflexiv, dialogisch, wissenschaftlich, diskursiv...) anzubieten und zu erproben, wie in diesem Beitrag umfassend dargelegt wurde.

Die im Verbundprojekt gewonnenen Erkenntnisse und die Erfahrungen aus der praktischen Formatentwicklung und den Erprobungen zeigen die Notwendigkeit auf, dass in eine grundlegende und nachhaltige Struktur- und Formatarbeit zu Wissenstransfer investiert werden muss. Die Gestaltung von Wissenstransferprozessen braucht finanzielle, zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen, die es ermöglichen, Wissenstransferpraktiken in die alltägliche professionelle Praxis einzubinden. Das können zum einen regelmäßig stattfindende singuläre anliegen- und themenbezogene Angebote sein, wie Tagungs-, Workshop- oder Beratungsformate wie die *Critical-Friend-Workshops*.

Zum anderen müssen Formate entwickelt werden, die prozessual und kontinuierlich angelegt sind, wie prozessbegleitende Mentoring- und Beratungsformate oder Transferräume und Plattformen, die eine gemeinsame Projektentwicklung zwischen unterschiedlichen Akteur*innen und Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis initiieren und fördern können. Die überwiegend digitale Umsetzung der Transferformate zeigte uns zudem die Potentiale von digitalen Begegnungsräumen für die Gestaltung von kontinuierlichen Transferprozessen auf: Prozesse, die über das Zusammenkommen in einer konkreten Veranstaltung hinaus fortgeführt werden



können – in (digitalen) Räumen und Formaten, in denen insbesondere Vernetzung und kontinuierlicher Wissensaustausch ermöglicht wird.¹⁹

Dahingehend ist eine strukturelle Verstetigung von Transferformaten erforderlich, die abseits von temporären, zeitlich begrenzten Projektförderungen die Gestaltung nachhaltiger Wissenstransferprozesse zum Ziel haben und damit auch zu einer gemeinsamen Weiterentwicklung der Forschungs- und Praxislandschaft in der Kulturellen Bildung beitragen können. Hier ist insbesondere auch die Zusammenarbeit mit politischen und gesellschaftlichen Entscheidungsträger*innen gefragt, um dieses Umdenken mitzugestalten und darin zu investieren.

So ließen sich Transferformate gezielt in Förderprogramme implementieren und institutionell verankern, indem Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Hochschulen, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen), Kulturinstitutionen, Verbandstrukturen von Multiplikator*innen, Netzwerke etc. als Transferstellen gefördert werden. Sie stellen einerseits bereits Strukturen, wie Beratungs- und Kommunikationsstrukturen bereit, auf die aufgebaut werden kann, andererseits können bestehende Bildungs- und Weiterbildungsangebote um spezifische Angebote zum Wissenstransfer erweitert und weiterentwickelt werden. Darüber hinaus bieten solche Intuitionen und Einrichtungen wichtige Ressourcen und Strukturen für die Qualifizierung von Transferakteur*innen, die diese Angebote gestalten und begleiten können. Denn es braucht qualifizierte diverse Transferakteur*innen mit unterschiedlichen Expertisen, Wissensformen und Praktiken für die Gestaltung von Transferräumen und Prozessen, wie in diesem Beitrag dargelegt. Damit ist sowohl die Qualifizierung von Einzelakteur*innen gemeint, die an unterschiedlichen Schnittstellen zwischen Wissenschaft, Praxis, Kunst,

¹⁹ Diese prozessuale Perspektive auf Transfer konnten wir aufgrund der begrenzten Projektlaufzeit nur bedingt im Rahmen unseres Projektes adressieren, boten unsere Formate vor allem einzelne, temporäre Zusammenkünfte für eine breite Teilnehmer*innenschaft in der Kulturellen Bildung an.

Bildung, Politik und Verwaltung arbeiten, als auch die finanzielle Unterstützung und Ermöglichung von Formaten, die von multiprofessionellen Kollaborationen und Teams durchgeführt werden.

Wir setzen mit den von uns entwickelten Formaten und gewonnenen Erkenntnissen Impulse und Wegweiser für die grundlegende Gestaltung von Transferformaten und die Qualifizierung von Transferakteur*innen.

In diesem Sinne: Nach dem Transfer ist vor dem Transfer!



Inspirationsdusche

Die nachfolgenden Reflexionsimpulse sind den unterschiedlichen Transferformaten entnommen. Wir laden Sie ein, diese in Bezug auf Ihre eigene Praxis anzuwenden und auszuprobieren.

Selbst- und Fremdaufträge

Wenn Sie an Ihre eigene Praxis oder ein konkretes Projekt denken – was beschäftigt Sie gerade am meisten? Gibt es einen konkreten nächsten Schritt, den Sie gehen oder eine konkrete Aufgabe, die sie weiterverfolgen können?

Formulieren Sie eine Handlungsanweisung an sich selbst! Nehmen Sie sich dafür ein ausreichend großes Papier und formulieren einen Satz:

Ich beauftrage mich, ...

- Um den Selbstauftrag zu realisieren, was brauchen Sie dafür?
- Was/Wer/Wie/Wo... unterstützt Sie in Ihrem Selbstauftrag?

Formulieren Sie einen Fremdauftrag! Nehmen Sie sich dafür erneut ein ausreichend großes Papier und formulieren Sie einen Satz:

Ich beauftrage ... /Mein Auftrag an...

Bewahren Sie Ihre Aufträge an einem für Sie guten Platz auf und setzen Sie Ihre Aufträge zeitnah um!

Die Aufgabe kann auch für die Reflexion von Arbeitsprozessen oder Veranstaltungen genutzt werden im Hinblick auf die Fragen: Was nehme ich aus dem Prozess oder der Veranstaltung mit? Was möchte ich im nächsten Schritt konkret weiterverfolgen?

Austausch und Beratung

- Wenn Sie an Ihre eigene Praxis oder ein konkretes Projekt denken – was beschäftigt Sie gerade am meisten?
- An welcher Stelle wünschen Sie sich Feedback oder einen Blick von außen?
- Wo benötigen Sie (konkrete) Unterstützung?
- Welche Person fällt Ihnen ein, mit der Sie eine kollegiale Beratung durchführen könnten?

Fragen Sie, wenn möglich, die Person für eine kollegiale Beratung und Austausch als Critical Friend an. Mit Blick auf die Fremdaufträge: Überlegen Sie, welche anderen Formen der Beratung und des Austauschs Sie in Ihrem Anliegen unterstützen könnten.

Wissen explorieren

Mit Blick auf Ihre eigene Praxis:

- Wie teilen Sie Ihr Wissen, Ihre Erfahrungen und Ihre Praxis mit anderen?
- Wie nehmen Sie Wissen, Erfahrungen und Praxis von anderen auf?
- Welche Formate kennen Sie, um Ihr Wissen, Ihre Erfahrungen und Ihre Praxis zu teilen?
- Wann funktioniert teilen und wann nicht?
- Was lernen Sie, wenn Sie teilen?

Gestalten Sie zu der Frage „Wie teile ich Wissen?“ ein Transferobjekt! Experimentieren Sie mit unterschiedlichen Materialien und Gegenständen!

Welches Transferobjekt kann Ihr zu teilendes Wissen transportieren? Schauen Sie in Ihr direktes Umfeld – in Ihre Wohnung, vor die Haustür, in den nächstgelegenen Park oder Garten. Gibt es bereits bestehende Objekte, die Sie hierfür nutzen können? Können Sie aus Gegenständen in einem Umkreis von 1m, 2m oder 5m ein Transferobjekt gestalten? Welches Transferobjekt können Sie aus ausschließlich gelben oder roten Gegenständen und Materialien gestalten? ...

Bibliographie

Bähr, I. et al. (Hrsg.) (2019): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer.

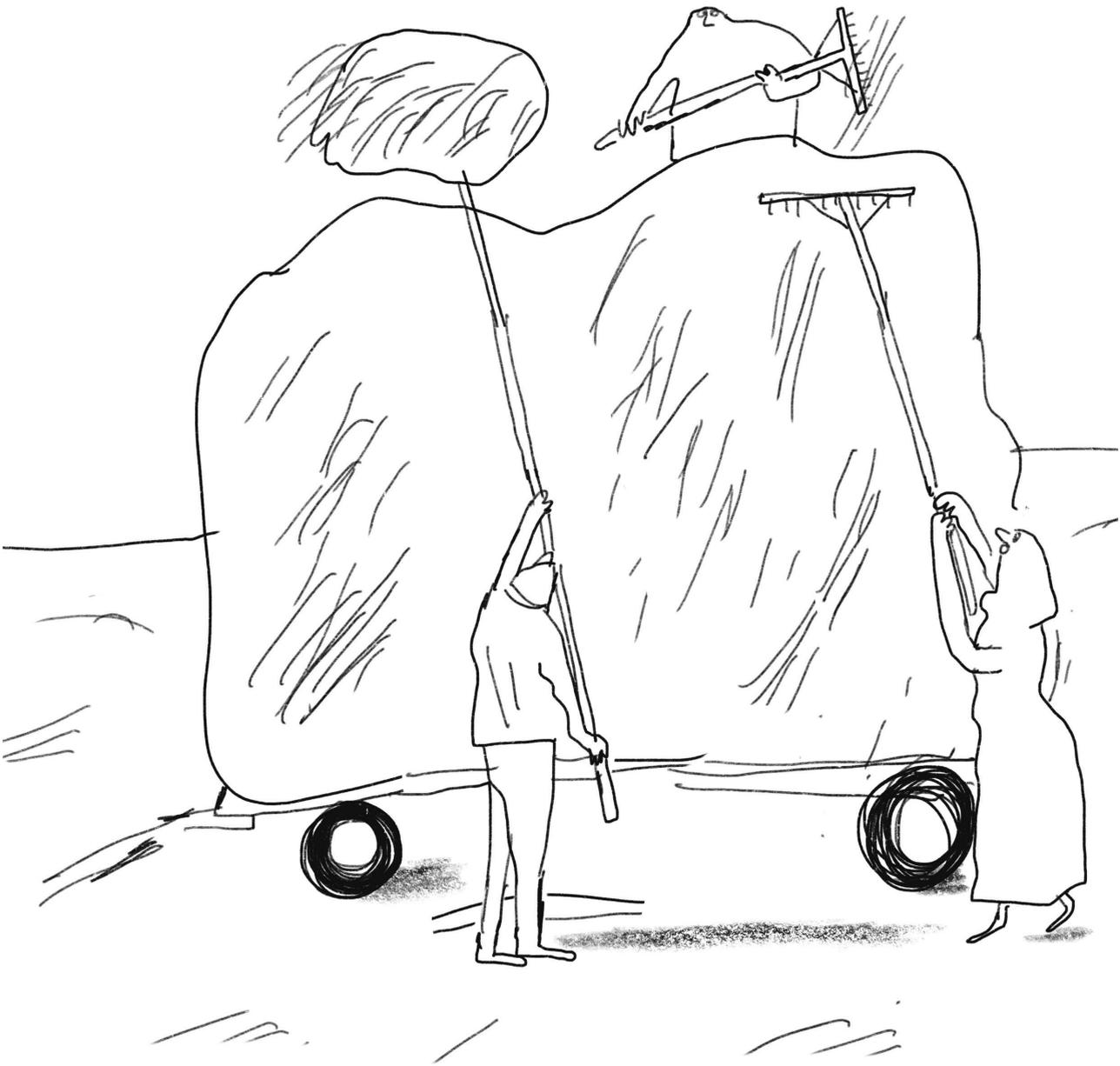
Ehm, V./Weigl, A. (2020): Gemeinsames Forschen in der Kulturellen Bildung. Ko-Kreation als handlungs- und forschungsleitendes Prinzip. In: Pürgstaller, E./Konietzko, S./Neuber, N. (Hrsg.) (2020): Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 137 – 153.

Haraway, D. (2001): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Hark, S. (Hrsg.) (2001). Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 305–322.

Oestreicher, E. (2013): Wissenstransfer als Beziehungs- und Strukturarbeit. Transferpraktiken zwischen professionellen Akteuren aus den Feldern Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. Universität Augsburg. https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/2814/file/Dissertation_Elke_Oestreicher.pdf [Zugriff: 05.12.2022]

Tober, A. (2020): THIRDSPEACE Kulturelle Bildung. Ein Plädoyer für Uneindeutigkeit als kollektive Leistung von Forschung und Praxis. In: Pürgstaller, E./Konietzko, S./Neuber, N. (Hrsg.) (2020): Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 193 – 208.

JAHR FÜR JAHR FÜR JAHR



WIR REPRODUZIEREN
UNSER EIGENES WISSEN.

„KraSS luxuriös“ – Wissenstransfer im Blick

Elke Harnisch-Schreiber

Elke Harnisch-Schreiber arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verbundprojekt Witra KuBi und führte als Teil des Projektteams der IU Internationalen Hochschule die Begleitforschung durch. Sie absolvierte an der Universität zu Köln ein Studium in Interkulturelle Pädagogik, Erwachsenenbildung und Politikwissenschaften und promovierte in den Erziehungswissenschaften zum Thema der progressiven Etablierung kolonialen Wissens im Aus- und Weiterbildungssektor. Praktische interkulturelle Erfahrungen sammelte die gelernte Schreinerin sowohl im europäischen Ausland als auch im südlichen Afrika.

Dieser Forschungsbericht zum Wissenstransfer zwischen Praxis und Wissenschaft in der Kulturellen Bildung spiegelt unsere Vorgehensweise und die gewonnenen Erkenntnisse wider. Darüber hinaus wünschen wir uns, dass dieser Text auch als eine Möglichkeit der Inspiration und des Austausches gelesen wird. Wir präsentieren unsere Perspektive, stellen Erkenntnisse zur Diskussion und veranschaulichen Ideen, die das Potential haben, Bildungsprozesse über das Feld der Kulturellen Bildung hinaus anzuregen.¹ Wir teilen die Auffassung der Veranstaltungsteilnehmenden, dass es „kraSS luxuriös“ (Materialverweis (MV): 20211129_CFW_1_ZM_0:16:15) ist, sich die Zeit und den Raum zu nehmen, in Wissenstransferprozesse einzutauchen und erhoffen uns, dass diese Begleitforschung einen Beitrag dazu leistet, dass Wissenstransferprozesse zukünftig gängige Praxis werden.

Die hier vorgestellte Untersuchung fokussiert die Veranstaltungsreihe, die an der Bundesakademie Wolfenbüttel im Rahmen des Forschungsvorhabens *Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung* (Witra KuBi) stattgefunden hat. Die Analyse nimmt unterschiedliche Ebenen in den Blick, an denen sich Wissenstransfer im Verbundprojekt manifestiert hat. Zum einen konkretisiert sich Wissenstransfer auf der Veranstaltungsebene im theoretischen Diskurs der Teilnehmenden, zum anderen ist Wissenstransfer auch immer Gegenstand des Prozesses und somit Teil der rekonstruktiven Analyse dieser Begleitforschung. Auf dieser Prozessebene charakterisiert sich Wissenstransfer sowohl im Rahmen des Austauschs zwischen den Akteur*innen der Veranstaltungen, als auch innerhalb des Verbundprojekts Witra KuBi, also zwischen den Verbundpartnerinnen des Praxis-Teilprojektes der Bundesakademie für Kulturelle Bildung (ba•) und unserem Forschungs-Teilprojekt der IU Internationalen Hochschule.

1 Die Veranschaulichung unserer Ideen wird im wörtlichen Sinne unterstützt durch die Zeichnungen der Graphic Recorderin Johanna Benz. Die Illustrationen innerhalb des gesamten Textes stammen aus der Auftaktveranstaltung der Witra KuBi Veranstaltungsreihe, die im April 2021 stattgefunden hat.

„Ich glaube der entscheidende Punkt ist, dass man auch wieder zurückkommt und diese Wechselwirkung hat. Wissenschaft hat ja auch was damit zu tun, dass Menschen Zeit, Raum und Geld dafür kriegen, sich exkludieren zu können, um nachdenken zu können und dann wieder zurück.“ (MV:20210929_DW_3_WT_ZM_0:11:53)

Die Wissenstransferprozesse lassen sich, ähnlich wie im obigen Zitat, als eine Mischung aus exkludierender und begegnender Bewegung beschreiben, welche auf einem Vertrauensverhältnis basiert. Im Verbund gelang es trotz der knapp bemessenen Projektlaufzeit von zwei Jahren, dieses Vertrauensverhältnis aufzubauen und die Wechselwirkung zu praktizieren. *Bewegung* kristallisierte sich auch in der Datenanalyse als ein wesentlicher Indikator für die Analyse von Wissenstransferprozessen heraus. Darüber hinaus zeigte sich anhand der zwei weiteren zentralen Indikatoren *Selbstermächtigung* und *Transparenz*, welche Hemmnisse und Gelingensfaktoren in Wissenstransferprozessen virulent sind. Zur besseren Analysierbarkeit des Materials und für eine klarere Nachvollziehbarkeit der Erkenntnisse kam neben diesen Indikatoren ein Analyseraster zur Anwendung, welches den Prozess, die Akteur*innenebene sowie die Rahmenbedingungen in den Blick nimmt. Dieses Analyseraster strukturiert auch die hier vorgestellten Erkenntnisse im vierten Abschnitt dieses Textes. Zunächst wird jedoch der Blick auf Forschungsfrage, Forschungsmethode und die theoretische Fundierung gerichtet. Abschließend wird im Fazit die „Metapher der Insel“ vorgestellt, die unsere Annäherung an den Prozess des Wissenstransfers illustriert.

Aufgrund der Vielschichtigkeit des qualitativen Datenmaterials wäre mit Sicherheit eine andere Sortier- und Sichtweise nicht nur möglich, sondern auch erkenntnisreich. Daher bleiben wir ganz bei Ulrich Beck, wenn dieser feststellt, dass die Unsicherheit mit dem Entwicklungsgrad steigt, dies jedoch kein Manko, sondern „Ausdruck einer in Fluß geratenen sozialen Wirklichkeit“ (Beck 1986, S. 174) ist. In diesem Sinne, sehen wir unsere Erkenntnisse als Teil eines dynamischen Prozesses und freuen uns auf eine Wechselwirkung mit Ihnen.

1. Forschungsfrage/Hypothesen

Dem Erhebungs- und Erkenntnisprozess vorangestellt, waren Fragen und Hypothesen, mit denen wir aus dem Verbundprojekt *Witra KuBi* ins Feld gestartet sind. Ziel des Projektes war es, Wissenstransfer zwischen Praxis und Wissenschaft in der kulturellen Bildung zu erproben und zu erforschen. Hierfür wurde seitens der *ba•* die Veranstaltungsreihe *Witra KuBi* konzipiert und durchgeführt, die von unserem Team der IU Internationalen Hochschule begleitend untersucht wurde. Ausgehend von der Annahme, dass die Interessen, Wünsche, Ressourcen und Diskursgewohnheiten im Teilnehmendenfeld äußerst divers sind, wurden unterschiedliche Formate entwickelt und erprobt. Zentral war der Gedanke, dass Wissenstransfer von Beginn an in beide Richtungen gedacht werden sollte. Das sogenannte „Zweibahnstraßensystem“ war daher zumindest zu Beginn der Veranstaltungsreihe der Anspruch an den Prozess

und somit eine prägende Begrifflichkeit, die sowohl in Ankündigungstexten als auch in Anmoderationen und Aushandlungsprozessen der Teilnehmenden Verwendung fand. Hiermit sollte einem „wissenschaftszentrierten Praxisverständnis“ (Beck ebd., S. 175) von Beginn an entgegengewirkt werden.² Ausgehend davon, dass in den Veranstaltungen verschiedene Lebenswelten und Arbeitskontexte der Teilnehmenden aufeinandertreffen, war von Anbeginn auch der Übersetzungsprozess ein zentraler Fokus.

Die gegenstandsbezogene Forschungsfrage, mit der wir in das Feld gegangen sind, lautete: *Welche Gelingensbedingungen und Hemmnisse bestehen im Wissenstransfer zwischen Praxis und Wissenschaft im Bereich der Kulturellen Bildung und wie kann dieser Prozess unterstützt werden?*

2. Forschungsmethode

Zur Exploration dieser Frage wurde in der Erhebungsphase 2021 qualitatives Material im Rahmen der Veranstaltungsreihe generiert. Die Covid-19-Pandemie führte zu einer Umplanung in der Veranstaltungsumsetzung und daher zu einer angepassten Erhebungssituation: Ein Großteil der Veranstaltungen fand virtuell statt. Sowohl in den Präsenzveranstaltungen als auch im virtuellen Raum erfolgte mittels Videographie und Teilnehmender Beobachtung die Aufzeichnung einer enormen Fülle an Forschungsmaterial. Ergänzend hierzu wurden zu Beginn der Erhebungsphase Expert*inneninterviews und abschließend Expert*innen-Hearings zur Ergebnisvalidierung durchgeführt.³

Die gewählten Erhebungsmethoden ermöglichten es, zu einem späteren Zeitpunkt, auf den großen Informationsgehalt sowohl der verbalen als auch der nonverbalen Sprache im Rahmen komplexer Interaktionsprozesse zuzugreifen. Das „Moment der Performativität des Kursgeschehens“ (Kade et al. 2014, Vorbemerkung) konnte mittels Videographie stärker in den analysierenden Blick einbezogen werden als bei einer reinen Textinterpretation. Die für Gruppenprozesse insbesondere in der Kulturellen Bildung wichtigen Bestandteile, wie beispielsweise Mimik, Gestik, Raum oder Auftreten der Kursleitung respektive der Teilnehmenden konnten hierdurch in die Analyse einfließen. Diese nonverbalen Faktoren spielten auch bei der Analyse des organisationalen Wissens eine wesentliche Rolle. Dieses „in den personenunabhängigen, anonymisierten Regelsystemen“ (Willke 1998, S. 166) vorhandene Wissen, zeigte sich im Witra KuBi Forschungsfeld erstens im organisationalen Wissen der ba• und den daraus resultierenden Lernarrangements der Veranstaltungsreihe und

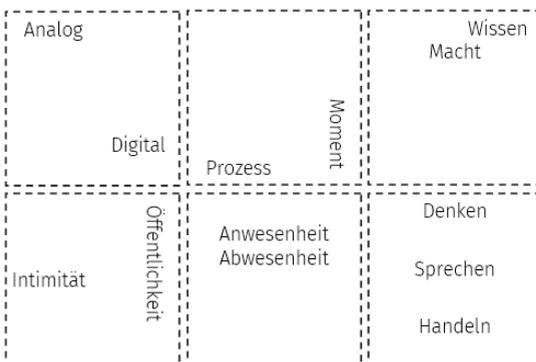
2 Im Projektverlauf änderte sich das Verständnis in Bezug auf Wissenstransfer und den Begriff der Zweibahnstraße. Auf Basis von Erfahrungen aus den Veranstaltungen und Ergebnissen der Begleitforschung entwickelte sich eine erneute Suchbewegung im Projektteam bezüglich des Begriffs Wissenstransfer. Der Status quo dieser Suchbewegung wird im Fazit anhand der „Metapher der Insel“ dargelegt.

3 Insgesamt umfasste das Material ca. 140 Stunden. Hiervon wurde forschungsrelevantes Material für die Transkription und Analyse ausgewählt.

zweitens in den organisationalen Situiertheiten der Teilnehmenden. Die Verortung der einzelnen Individuen in größere organisationale Zugehörigkeiten und sozialen Praxen zeigte sich wiederkehrend in der rekonstruktiven Analyse, so dass auch Aspekte, wie soziale Zusammenhänge und Deutungsmuster mit in den Blick genommen werden konnten.

Die während der Datengewinnung erfolgte Teilnehmende Beobachtung war für das theoretische Sampling der Interviewpartner*innen essenziell. Unsere Forschungsstrategie sah vor, die Auswahl der Expert*innen im Wechselspiel mit den Erkenntnissen aus den Daten vorzunehmen. Hierdurch konnten während des gesamten Forschungsprozesses auf Basis, der aus den Daten entstehenden Konzepten, gezielt Personen aus verschiedenen Bereichen der Kulturellen Bildung angesprochen werden. Durch die Vorgehensweise des maximalen und minimalen Kontrasts wurde die Verfestigung der Theorie vorangetrieben (vgl. Glaser und Strauss 1967, S. 51-83; Strauss und Corbin 1996, S. 148-165). Dieser zirkuläre Prozess der Veranstaltungsdurchführung, Gewinnung von Expert*innen und der begleitenden Auswertung verdichtete die Erkenntnisse. Protokolle, Umfragen, Reflexionen im Team sowie Evaluationen der einzelnen Veranstaltungen stellten ergänzendes Material zur Validierung dar.

Angesichts der komplexen Datenlage wählten wir zu Beginn, angelehnt an die Grounded Theory Methodologie das freie Kodieren, um einen Zugang in das Material zu erlangen, erste Konsistenzen zu identifizieren und zudem weitere Entdeckungen im Material zu machen. Erste Kategorien die induktiv aus dem Material erarbeitet werden konnten, stellten Begriffspaare dar, die in sich verschränkt und nicht als oppositionelle Paare verstanden wurden. Diesen ersten Ansatz für eine Orientierungssystematik bildeten die Kategorien: *Digital* und *Analog*, *Moment* und *Prozess*, *Öffentlichkeit* und *Intimität*, *Wissen* und *Macht*, *Anwesenheit* und *Abwesenheit* sowie die Dreierkonstellation: *Denken*, *Sprechen* und *Handeln*. Entscheidend für die Kategorienbildung war nicht deren oppositionaler Gehalt bzw. deren Trennschärfe. Es war vielmehr eine analytische Hilfestellung, mit unscharfen Rändern und fließenden Übergängen. Die gebildeten sechs Kategorien ermöglichten es, unsere Wahrnehmung zu strukturieren



und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede im Material herauszuarbeiten. In einem nächsten Schritt wurde deutlich, dass verschiedene Aspekte, wie *Diversität* und *Macht* von wesentlichem Wert in mehreren Kategorien sind und diese somit als Querschnittsthema behandelt wurden. Auf Basis dessen ergaben sich erste kris-

talline Themen, die deutlich machten, welche Aspekte Wissenstransfer begünstigen bzw. hemmen. Die daran anschließenden Analyseschritte manifestierten drei Ebenen innerhalb des Verbundprojektes Witra KuBi, in welchen sich Einflussfaktoren für Wissenstransfer konkretisierten. Diese drei Ebenen (Prozessebene, Akteur*innenebene, Rahmenbedingungen) wurden im nächsten Schritt als Analyseraster der Auswertung zugrunde gelegt und sind strukturgebend für diesen Beitrag.

Im weiteren Verlauf wurden Passagen mit einer hohen kommunikativen Dichte und thematischen Relevanz (Bohnsack 2021, S. 36) aus dem Material für eine rekonstruktive Analyse mittels der Dokumentarischen Methode ausgewählt, um ein Modell an empirischen Phänomenen zu entwickeln. Die Dokumentarische Methode mit ihrer stringenten Verfahrensweise erwies sich als zielführend, da die Durchführung der „konsequent vergleichende[n] Sequenzanalyse“ (Nohl 2005, S. 8) eine Rekonstruktion des Sinngehaltes, der Deutungsmuster und Beliefs der Teilnehmenden ermöglichte und das zu Stande kommen von Aussagen und Ansichten in der Interaktion sichtbar werden ließ. Die auf hohem Differenzierungsgrad stattfindenden Veranstaltungen und das diverse Teilnehmendenfeld ermöglichte von Beginn an eine maximale Kontrastierung. Die unterschiedlichen Diskursverläufe, die sich bei der Behandlung vergleichbarer Themen und Aufgabenstellungen zeigten, ermöglichten Erkenntnisse über die Gelingensbedingungen und Hemmnisse von Wissenstransferprozessen.

3. Theoretische Fundierung

Von Anbeginn der Begleitforschung war die Klärung der Schlüsselbegriffe Wissen und Transfer von zentraler Bedeutung. Wie im Beitrag von Lisa Unterberg in diesem Sammelband erläutert, stellten sich beide Begrifflichkeiten als wenig greifbar, mehrdeutig (Gräsel 2010) und somit in den Veranstaltungen, im Verbundprozess und an dieser Stelle als unbedingt diskussions- und präzisionswürdig heraus. Die hinzugezogenen Theorien dienen dabei in einer Art iterativen Suchbewegung der Annäherung an die Begrifflichkeiten und somit unserem verwendeten Verständnis von Wissenstransfer. Die bewusste Wahl des Begriffs *Wissen* (beispielsweise anstelle von Information) zeigt das grundlegende bildungstheoretische Verständnis des Verbundprojektes. Es handelt sich nicht um eine reine Dissemination inhaltlicher Informationen an ein Gegenüber, ganz im Sinne des Sender-Empfänger-Modells. Zentral ist das Verständnis, dass Wissen immer schon situiert ist und somit Vorstellungen und Lesarten der jeweiligen Personen und ihrer Verortung in sich trägt, die in den Austauschprozess mit einfließen. Dieses Verständnis wurde im Forschungsprozess untermauert, in dessen Rahmen sich Wissen als Komplexbegriff (vgl. Gottschalk-Mazouz 2007) zeigte, welcher sich abhängig vom Individuum und dessen individueller und organisationaler Verortung, unterschiedlich präziserte. In Anlehnung an Donna Haraway (vgl. Haraway 1995) verstehen wir daher alle Beteiligten als Wissenssubjekte mit spezifisch verortetem Wissen und nicht als Objekte aus denen heraus, respektive in

welche hineintransferiert werden sollte.⁴ Dieses Verständnis erforderte im nächsten Schritt die Konkretisierung des Begriffs Transfer.

Transfer kann in diesem Sinne kein Punktum darstellen, also als eine Art technologische Informationsübermittlung, im Sinne einer Anleitung oder eines Handouts. Vielmehr stellt es einen fortdauernden Prozess dar, der im besten Sinne von allen Beteiligten und im Verlauf selbst gestaltet wird. Diesem Verständnis folgend, zeigt sich, wie fluide, variabel und spontan Transferprozesse sind. Folglich wird Transfer nicht als unidirektionaler Ablauf gedacht. Die beteiligten Akteur*innen gestalten oder prägen den Prozess und werden als bewegliche Individuen in diesem prozessual gedachten Austausch verstanden. Transferprozesse gestalten sich bei jedem Subjekt individuell, obliegen der singulären Gemengelage⁵ und werden durch die beteiligten situierten Individuen mitgestaltet. Das individuelle Vorgehen der Inkorporation oder Ablehnung neuer Wissensanteile beschreibt auch Ulrich Beck, indem er darauf verweist, dass „[d]ie Verwendung der Ergebnisse [...] nichts mit den Ergebnissen zu tun [hat], die verwendet werden.“ (Beck 1986, S. 175) Wie zu zeigen sein wird, folgt hieraus insbesondere für die Veranstaltungsplanung und die Moderation der Formate ein wesentlicher Orientierungs- und Handlungsbedarf.

Neben Harraway bietet der Literatur- und Kulturwissenschaftler Homi K. Bhabha und seine postkoloniale Theorie des dritten Raumes eine weitere theoretische Anknüpfungsmöglichkeit, um den Prozess des Wissenstransfers in seiner Systematik zu durchdenken. Der dritte Raum ist nicht durch Faktizität begründet, sondern stellt eine imaginierte Kontaktzone dar. Die Akteur*innen im dritten Raum und die damit einhergehende kulturelle Differenz der Beteiligten bewegen sich in einem Aushandlungs- und Übersetzungsprozess (vgl. Dirksmeier 2010). Sie erleben Widersprüche und Gemeinsames sowie Veränderungs- und Verständigungsprozesse und können Bedeutungen neu konstituieren. In diesem Sinne versteht Bhabha Identitäten auch nicht als statische Entitäten, sondern verortet diese in einem ständigen Prozess. „[J]ede Identität ist zugleich sekundär und komplementär zur anderen in einer Kette von Dependenz und Dissemination“ (vgl. Bhabha 2007, S. 37). Die Subjekte treffen im dritten Raum aufeinander und können in einer experimentierenden Suchbewegung Perspektivwechsel einnehmen.

4 Dieses Verständnis von Wissenstransfer bezieht sich auch auf die in der Einleitung thematisierte Ebene des Forschungsverhältnisses. Wissenstransfer in Forschungsprozessen gestaltet sich oftmals in einer hierarchischen Beziehung, die auf der einen Seite die Wissenschaft und auf der anderen Seite das beforschte Objekt verortet. Diese Haltung gilt es unserer Meinung nach zu durchbrechen und Wissenstransfer eher als Austauschprozesse zwischen Individuen zu denken, welcher auf Vertrauen und gegenseitigem Interesse basiert. Im Verbundprojekt Witra KuBi war dies unser Anspruch und wurde in einem iterativen Austauschprozess durchgeführt. (Vgl. hierzu auch: Breitschwerdt/Egetenmeyer 2022)

5 Wie sich in den Ergebnissen zeigen wird, können in diesen singulären Gemengelagen insbesondere an den bereits genannten Indikatoren Bewegung, Selbstermächtigung und Transparenz die Gelingensbedingungen und Hemmnisse im Wissenstransferprozess analysiert werden. Zusätzlich zeigt das Analyseraster, inwieweit die Ebene der Akteur*innen, die Rahmenbedingungen und der Prozess selbst in der singulären Gemengelage hineinwirken.

Im dritten Raum ist „Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie“ (vgl. Bhabha 2011, S. 5). Den Akteur*innen wird in diesem Möglichkeitsraum ein distanzierender Blick, auch auf die eignen eingeschriebenen Deutungen und Strukturen ermöglicht und die Zuschreibung von Bedeutung kann offen verhandelt werden. Dieser Kontaktbereich umfasst neben der sprachlichen Begegnung insbesondere auch den gesamten Bereich des nonverbalen Kontaktes, der im Feld der Kulturellen Bildung von zentraler Bedeutung ist, da die gesprochene Sprache „zu einer Enge [führt], die kaum Passung zu Vorstellungswerken zulässt.“ (Reuter et al. 2020, S. 249).

Bhabha verwendet für die Umschreibung des dritten Raumes u.a. die Metapher des Treppenhauses. Dies fungiert als Schwellenraum („liminal space“ i. O.) zwischen den Räumen und Etagen des Hauses (vgl. Bhabha 2011, S. 5; Struve 2013, S.123). Den Begriff des Schwellenraums verwendet auch der Kulturwissenschaftler Victor Turner. Er beschreibt ihn als einen Moment, „an der die Vergangenheit für kurze Zeit negiert, aufgehoben oder beseitigt ist, die Zukunft aber noch nicht begonnen hat – einen Augenblick reiner Potentialität, in dem gleichsam alles im Gleichgewicht zittert.“ (vgl. Turner 2009, S. 69). Turner akzentuiert an dieser Stelle das dem Schwellenraum inhärente Potential.⁶ An anderer Stelle beschreibt er dies wie folgt: „Liminality [...] extends to the introduction of new forms of symbolic action.“ (vgl. Turner 1977, S. 40). Laut Turner ermöglicht der liminale Raum das Ausprobieren, Experimentieren und auch das Verwerfen neuer Handlungsweisen und Symbolkombinationen (ebd., S. 40).

Auch die Autorin und Aktivistin Gloria Anzaldúa beschreibt mit ihrem Begriff *nepantla* einen Raum dazwischen. Anzaldúas Blick richtet sich insbesondere auf die hierarchischen Strukturen, die im Aufeinandertreffen von Kulturen transportiert werden und teilt mit der Leserschaft ihrer Autobiographie *Borderlands/La Frontera* auch die schmerzhaften Erlebnisse, die sie und andere Chicana zwischen den Welten mit deren inhärenten differierten kulturellen Codes erlebten und sich keiner Welt wirklich zugehörig fühlten (vgl. Anzaldúa 1987). Die theoretische Anlehnung an Anzaldúas Schriften eröffnet für den analysierenden Blick auf Wissenstransfer einen Weg, die eigenen Grenzen, die Grenzen zwischen Personen und diejenigen zwischen Gruppen bewusster wahrzunehmen. Dieser Anspruch bedeutet in der didaktischen Umsetzung, Wege zu finden, welche das Bewusstwerden der Hierarchien und Grenzen unterstützen. Dieses Bewusstsein der Grenzen und der Zwischenräume ist ein Wissen, welches die Teilnehmenden befähigt, sich bewusst in diesen Räumen zu bewegen und in Austausch und Verhandlungen einzutreten. Grenzen zwischen Individuen werden mit diesem Perspektivwechsel streng genommen zu einem verbindenden Element. Indem sie reflektiert und sichtbar gemacht werden, können sie auch überschritten oder verändert werden. Es entsteht „ein Miteinander, in dem alle gleichermaßen

6 Auch Bhabha verweist in seiner Theorie auf „die Produktivität des Uneinheitlichen, der Differenz“, vgl. Bonz, J./Struve, K. (2006): Homi K. Bhabha: Auf der Innenseite kultureller Differenz: „in the middle of differences“, in: Moebius, S./Quadflieg, D. (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. S. 141.

Wirkungsmacht haben, in dem wir alle verletzlich sind, in dem wir alle Verantwortung tragen“ (vgl. Peters 2021, S. 22).

Auch die inhärenten hegemonialen Strukturen werden in diesem dialogischen Prozess sichtbar und verhandelbar. Die Verwendung des Wortes *nepantla* setzt Anzaldúa auch zum Zweck ein, „um die Liminalität zu theoretisieren und über diejenigen zu sprechen, die Übergänge zwischen den Welten erleichtern“ (vgl. Anzaldúa 2002, S. 1). Diese Personen, welche im Schwellenbereich als Prozessunterstützer*innen fungieren, nennt Anzaldúa *nepantleras*. „Where others saw borders, these nepantleras saw links; where others saw abysses, they saw bridges spanning those abysses“ (ebd., S. 4). Übersetzt auf den hier untersuchten Forschungsgegenstand findet sich diese Rolle insbesondere im Konzeptions- und Moderator*innenteam wieder, welches sowohl in der didaktischen Planungsphase als auch durch methodische Elemente liminale Möglichkeitsräume geschaffen hat, in denen gewohnte Verhaltensmuster und normative Sozialstrukturen bewusst werden können und Platz für Transformation ist. In Anlehnung an die hier dargestellten Theorien wird dementsprechend im Folgenden von liminalen Akteur*innen⁷ gesprochen.

4. Erkenntnisse

Der Komplexität der folgenden Ergebnisse wurde bereits in der Analyse mittels eines Rasters begegnet, welches auch hier in der Darstellung der Erkenntnisse Verwendung findet. Im Forschungsprozess haben wir uns folgende drei Ebenen im Wissenstransferprozess näher angesehen: Den Prozess, die Akteur*innen und die Rahmenbedingungen. Im Folgenden werden unsere Erkenntnisse aus der Begleitforschung anhand dieses dreiteiligen Analyserasters vorgestellt. In Punkt 4.3. werden die Rahmenbedingungen der Veranstaltungsreihe und deren Auswirkungen auf Wissenstransferprozesse dargestellt. Die Ebene der Akteur*innen wird im Absatz 4.2. behandelt, in dem sich zeigen wird, welchen hemmenden und gelingensfördernden Einfluss alle beteiligten Akteur*innen auf Wissenstransfer haben können. Im folgenden Punkt 4.1. werden unterschiedliche Prozesse in den Blick genommen und deren Vorbereitung, Ausgestaltung und Durchführung einbezogen.

4.1 Prozesse initiieren

Die im Wissenstransfer ablaufenden Prozesse, lassen sich schematisch in zwei Ebenen einteilen: synchrone und asynchrone Prozesse. Wissenstransfer findet nicht nur innerhalb synchroner Veranstaltungszeitfenster statt. Der Prozess des Wissenstransfers ist, wie im 3. Abschnitt dargelegt vom Merkmal der Kontinuität geprägt und hat somit zu einem späteren Zeitpunkt höchst individuelle Auswirkungen. Unter

⁷ Anne Hartmann und Julian Scheuer verwenden in ihrem Beitrag „How to Wissenstransfer“ in diesem Sammelband den Begriff der Transferakteur*innen als Äquivalent für den Begriff der liminalen Akteur*innen.

diesen asynchronen Prozessen wird daher der Einfluss und die Verwendung von Wissen verstanden, welche „zeitlich, räumlich und sozial versetzt“ (Beck 1986, S. 175) stattfindet. Der Zugriff hierauf entzieht sich aufgrund der zeitlich nachgelagerten Entwicklung teilweise unserer Forschung. Partiiell konnte durch die rekonstruktive Analyse von Veranstaltungsdokumenten, wie Feedback- und Reflexionsbögen sowie zeitlich nachgelagerten Interviews, Erkenntnisse aus dieser zeitlich versetzten Ebene gewonnen werden. Der Fokus unserer Analyse bezieht sich auf die synchronen Prozesse, also jene, die innerhalb der Veranstaltungen ablaufen. Hier lieferte die rekonstruktive Analyse konkrete Einflussfaktoren für gelingenden Wissenstransfer sowie hemmende Faktoren, die im Folgenden dargestellt werden.

4.1.1. Umgebungen schaffen und gestalten

Eine Erkenntnis dieser Forschungsarbeit ist es, dass Möglichkeitsräume und deren Gestaltung wichtige Bestandteile für Wissenstransferprozesse sind. Als Essenz spiegelt sich dies auch im Rahmen eines Expert*innen-Interviews wider: „Anderes Denken“ ist von räumlichen Settings abhängig, da allein „eine andere Verortung [...] unglaublich viel mit [dem] Kopf“ macht (MV: 20210811_I4_ZM_1:02:40). Diese Verortung ist in Präsenzveranstaltungen exklusiver, mit allen fünf Sinnen erlebbar und fokussierter. Jedoch ist auch die Veranstaltungsteilnahme im synchronen virtuellen Raum⁸ ein Wechsel in ein neues Setting, in welchem die Zeit-Raum-Struktur für eine gezielte Teilnahme an Wissenstransfer ermöglicht wird. Beide Varianten weisen Herausforderungen und Potentiale für Wissenstransferprozesse auf und verweisen auf die Notwendigkeit einer differenzierten methodisch-didaktischen Planung und Durchführung, um gelingende Wissenstransferprozesse zu ermöglichen.

4.1.1.1. Virtueller Raum

Durch die pandemiegeschuldeten Umstände wurden 2021 die Veranstaltungen im Projekt Witra KuBi vorwiegend im digitalen Format durchgeführt. Im zweiten Pandemiejahr zeigte sich auf Basis des Materials, dass die Teilnehmenden auf erweiterte Erfahrungen in virtuellen Veranstaltungen zurückgreifen können. Grundlegende Kenntnisse bezüglich technischer Voraussetzungen und Verhaltensweisen sind vorhanden. Es dokumentiert sich ein gemeinsames Wissen über Kommunikations-

8 Im Folgenden sprechen wir von virtuellen Räumen, wenn es sich um Veranstaltungen der Witra KuBi Veranstaltungsreihe handelt, die ortsunabhängig stattfanden und in denen die Akteur*innen mithilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien kommuniziert und kooperiert haben. Die Verwendung des Begriffs virtuell im Gegensatz zur begrifflichen Dichotomie online/offline eröffnet eine Perspektive, durch die die Verwobenheit und Gleichzeitigkeit der Realitäten mitgedacht werden kann. Vgl. hierzu auch: Rieger et. al. (2021): Virtuelle Lebenswelten: Zur Einführung. In: Ders. (Hrsg.): Virtuelle Lebenswelten. Körper – Räume – Affekte. Berlin/Boston: De Gruyter.

strategien im virtuellen Raum⁹. Aufgrund des Vorwissens aller Akteur*innen tangieren auch technische Hürden kaum die Wissenstransferprozesse.¹⁰

Insbesondere in Bildungsprozessen der Kulturellen Bildung ist der Einbezug des Körperlichen und somit der menschlichen Sinne elementar (vgl. Brand 2022). Dieser Anspruch zeigt sich auch in der Veranstaltungskonzeption und -durchführung von Witra KuBi und umfasst somit auch den virtuellen Raum. Erkennbar wird das beispielsweise in der didaktischen Intention einer aktiven Rollenübernahme der Teilnehmenden, die sich in der Analyse dokumentiert. Die Teilnehmenden verbleiben nicht in einer ausschließlich rezipierenden und auf zwei Sinne reduzierten Haltung. Die Konzeption der Witra KuBi Veranstaltungen sieht Aktivierung, also das tatsächliche körperliche und geistige In-Bewegung-Sein, abhängig vom Veranstaltungsformat phasenweise oder als grundlegendes Gestaltungselement, vor. Dies hat zur Folge, dass die Konzeption der „abwechslungsreichen Balance“ (MV:20210409_TT_FB) das „Dilemma des Digitalen“ (MV:20220110_I5_ZM_0:04:00) brechen kann, da die Reduktion auf die rezipierende geistig-inhaltliche Ebene umgangen wird. Auf der konkreten Veranstaltungsebene bedeutet dies, dass sich in mehrtägigen Tagungsformaten aktive Phasen mit Vorträgen und Impulsen abwechselten. Das halbtägige Format der Critical Friends wurde hingegen nahezu vollständig auf der Aktivität der Teilnehmenden aufgebaut, da dieses Format an die Methode der kollegialen Beratung angelehnt ist.

Der virtuelle Raum bietet beschränkte ästhetische Gestaltungsmöglichkeiten. Umso wichtiger erweisen sich folgende Aspekte für den Wissenstransfer: Musikalische und visuelle Elemente im Rahmen der Willkommenssituation bieten Neuankommenden im digitalen Raum zum einen ein niedrigschwelliges und intuitives Vergewissern der auditiven und visuellen Funktionalität der Kommunikation. Zum anderen bedienen sie einen ästhetischen Willkommensduktus und dokumentieren sich als wertige Methode im Material.¹¹ Neben diesen Aspekten und der aktiven Einbindung der Teilnehmenden sind haptische Reize eine ergänzende Möglichkeit, um weitere Sinne im virtuellen Raum anzusprechen, somit einer „De-Sensualisierung“ (Susman 2022, S. 5) entgegenzuwirken und hiermit Wissenstransfer mehrdimensional zu gestalten. Witra KuBi integrierte hierfür Gegenstände aus dem tatsächlichen Raum der Teilnehmenden.¹² Es zeigt sich, dass dieses methodische Vorgehen erstens eine niedrige Hemmschwelle für gemein-

9 Das zeigt sich beispielsweise im Beitreten und Bewegen der Teilnehmenden in verschiedenen Gruppensettings, im Verwenden verschiedener Kommunikationsmittel im virtuellen Raum, wie Chat, Handheben und weiterer Reaktionsmöglichkeiten.

10 Seitens der ba• wurden beispielsweise in den großen virtuellen Tagungsformaten mehrere Personen für den technischen Support eingesetzt, die mögliche Probleme abfangen konnten und somit den allgemeinen Wissenstransferprozess nicht unterbrechen.

11 Ein weiterer visueller inhaltlicher Zugang, welcher zugleich auch als eine Art Übersetzungsleistung zu werten ist, wurde durch die tagungsbegleitenden Zeichnungen erreicht, die von einer Grafic Recorderin im gesamten Verlauf der Kickoff Veranstaltung gestaltet wurden.

12 Die Teilnehmenden wurden in der Anfangssituation dazu eingeladen, einen Gegenstand einer bestimmten Farbe in die Kamera zu halten. Dies führte dazu, dass die Teilnehmenden zunächst körperlich in Aktivität kamen.

sames Gruppenerleben bietet, zweitens das leibliche Bedürfnis im digitalen Raum bedient und drittens geeignete Gestaltungsmöglichkeiten, insbesondere für Situationen des Ankommens darstellt. Durch dieses methodische Setting findet Wissenstransfer zunächst entkoppelt vom professionellen Selbstverständnis¹³ statt, da es sich um Alltagsgegenstände handelt und bietet hierdurch hierarchiefreie erste Gesprächsanlässe für den weiteren Tagungsverlauf. Das Zeigen von Gegenständen führt zudem zu einer expliziten Rückkopplung der Teilnehmenden. Diese schalten ihre Kameras ein, wodurch eine visuelle Resonanz und Konnektivität mit der Gruppe erfolgt, die Wissenstransfer im virtuellen Raum unterstützt. Ein weiteres Beispiel der ästhetischen Aktivierung, wie sie bei Witra KuBi stattgefunden hat, ist der Umgang mit der Kachelansicht im virtuellen Raum. Diese wurde als Möglichkeit der Begegnung und Bewegung eingesetzt und nicht als Hindernis inszeniert.¹⁴

Im Material dokumentiert sich zudem der Mehrwert der „gute[n] Vernetzungsmöglichkeiten“ (MV: 20210409_TT_FB). Diese Vernetzungen, die größtenteils in einzelne Räume ausgelagert wurden, ermöglichten Begegnungen in kleinen Gruppen. In der gesamten Veranstaltungsreihe zeigt sich, dass Wissenstransfer in kleinen Grup-



pen einen Gelingensfaktor darstellt. Prozesse, in denen „eine gewisse Dichte [...] eine gewisse Intensität und eine Intimität“ entstehen, wirken wie eine „Inkubator-Situation [...] in der über einen bestimmten Zeitraum eine „gewisse Hitze entsteht“ (MV: 20210811_14_ZM_0:36:10). In kleinen Gruppen bewegen sich die Teilnehmenden stärker aufeinander zu und können sich infolgedessen auf andere Personen konkreter

13 Die Entkopplung vom professionellen Selbstverständnis verbunden mit der Leiblichkeit im virtuellen Raum dokumentiert sich an unterschiedlichen Stellen im Material und schafft verbindende Gruppenmomente. Beispielsweise wurde explizit auf die faktische räumliche Situierung der Teilnehmenden (MV:20211126_CFW_ZM_0:01:00) oder explizit auf das körperliche Empfinden (MV:20211129_CFW_2_ZM_0:01:18) seitens der liminalen Akteur*innen rekurriert.

14 Teilnehmende wurden beispielsweise dazu aufgefordert, Antworten durch körperliche Bewegung nach links und rechts zu geben. Ein anderes Beispiel ist die haptisch-visuelle Verbindungslinie, die mithilfe einer Klopapierrolle über alle Kacheln erzeugt wurde. Einen ähnlich aktivierenden Charakter hatte eine Art digitale lebendige Statistik, in welcher die Teilnehmenden ihre Verortung mittels Ver- und Aufdecken der Kamera vornahmen. Allesamt kleine aktivitätsstiftende Konzepte, die die Teilnehmenden auch körperlich in die teils mehrtägigen Veranstaltungen einbezogen.

und vertiefter einlassen. Hierdurch erhöht sich die Chance für den von den Teilnehmenden häufig eingeforderten *Austausch auf Augenhöhe*.

Der virtuelle Raum wurde seitens der Teilnehmenden vorteilhaft für das schnelle Überwinden großer räumlicher Distanzen¹⁵ bewertet und ist somit Grundvoraussetzung für Wissenstransfer. Der Zugang zur Veranstaltungsreihe gestaltete sich bezogen auf diesen Aspekt barrierefreier und gleichberechtigter als bei Veranstaltungen in Präsenz. Daneben dokumentiert sich im Material, dass die digitale Durchführung Personen die Mitwirkung ermöglicht, die aufgrund geringer zeitlicher und finanzieller Ressourcen sonst nicht teilnehmen können.¹⁶

4.1.1.2. Präsenzveranstaltung

Ausschließlich die Veranstaltung *Denkwerkstatt – Treffen sich 15 Ideen* wurde in Präsenz durchgeführt. Raumbereitungen, die für einen gelingenden Wissenstransfer ausschlaggebend sind, begründen sich in diesem Abschnitt demzufolge in den faktischen Räumlichkeiten der Bundesakademie, den Zugängen zur Veranstaltung, den technischen und räumlichen Ausstattungen und Gestaltungen vor Ort und des kreativen Willkommenarrangements. Ein solches Gesamtpaket vermittelt den Teilnehmenden einen vorbereiteten und durchdachten sowie wertschätzenden und wertigen Charakter. Der Raum und die wahrgenommene Atmosphäre tragen zur Entwicklung eines liminalen Möglichkeitsraums für Wissenstransfer bei, in welchem Reibung, Inspiration, Kooperation, Transformation und Momente des Vertrauens stattfinden können.

Die kopräsente Raumsituation kann für den Wissenstransfer auch Nachteile bieten. Physische Hemmnisse, wie beispielsweise ein großer, offener Raum kann Wissenstransferprozesse behindern, da sich der Geräuschpegel hindernd auf die Verständigungsprozesse auswirkt.¹⁷ Die pandemiebedingten Belüftungsvorschriften und die Verpflichtung zum Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes verstärkten dieses Hemmnis zudem. Jedoch ermöglichte der im Seminar-konzept enthaltene empowernde Ansatz den Gruppen, den Arbeitsplatz selbstbestimmt zu wählen und den Raum bei Bedarf zu wechseln.¹⁸

Die Auswirkungen des Raumes auf Wissenstransfer werden nicht nur in der rekonstruktiven Analyse deutlich. Teilweise wird dieser Zusammenhang seitens

15 Dies dokumentiert sich auch im Teilnehmendenfeld, welches sich aufgrund der digitalen Möglichkeiten aus dem gesamten deutschsprachigen Raum konstituierte.

16 Sowohl im Praxis- als auch in Wissenschaftsfeld der Kulturellen Bildung manifestiert sich eine Ressourcenlücke, die es für die Akteur*innen nur zu einem geringen Ausmaß möglich macht, an Weiterbildungen teilzunehmen und Netzwerke zu pflegen. Eine systemische Fehlstellung, die im Abschnitt der Rahmenbedingungen erneut aufgegriffen wird.

17 Durch den stetigen Wissenstransfer im Verbundprojekt Witra KuBi wurde u.a. diese Erkenntnis früh im Verbund gespiegelt und in einer Folgeveranstaltung durch eine veränderte Raumsituation angepasst.

18 Dies wurde in den Gruppenarbeitsprozessen unterschiedlich wahrgenommen. Teilweise wurden Prozesse außerhalb des Gebäudes verlagert, in Teilen wurde das Setting „Tisch und Stühle“ gegen das Arbeiten mit Klebezetteln auf dem Boden verlagert. Eine Gruppe entschied sich die Räumlichkeiten komplett zu verlassen und für die weitere Gruppenarbeit „Raus aus dem Haus“ zu gehen.

der Akteur*innen auch auf einem hohen Reflexionsgrad während der Veranstaltung explizit gemacht. Die Wahl des Raumes wird mit der Art des Denkens in Verbindung gebracht und daher das Interesse bekundet, auch einmal ein „ungewöhnliches räumliches Setting zu wählen“ (MV: 20210811_I4_ZM_1:02:40). Aufgrund der Corona-Pandemie war das Merkmal des Ungewöhnlichen bereits durch die Tatsache gegeben, dass die Veranstaltung überhaupt in Präsenz ausgerichtet werden konnte. Die Analyse zeigt eine besondere Wertschätzung der Teilnahme in Präsenz. Ein besonderer Aspekt kam hierbei schwerpunktmäßig zum Tragen und ergibt sich sowohl rekonstruktiv als auch kommunikativ (MV: 20210712_I3_ZM_1:03:00) aus dem Material: die Möglichkeit der informellen Begegnungen während der Veranstaltung. Sowohl die Pausen als auch die Abendgestaltungen wurden als wertvolle Komponenten für Wissenstransfer wahrgenommen.¹⁹

4.1.2. Kontinuität und Vertrauen stärken

„Was wäre, wenn es 1-2 x im Jahr so ein moderiertes Austauschformat für Menschen in Theorie + Praxis der kulturellen Bildung gäbe?! Ich glaube das wäre gut für den langfristigen Wissenstransfer, wenn das keine einmalige Sache wäre!!“ (MV: 20210929_DW_FB)

Zwar erschließt sich die beschriebene Notwendigkeit nicht immer so plakativ, wie im obigen Zitat, aber der Wunsch nach Kontinuität in Wissenstransferprozessen dokumentiert sich wiederholt im Material. In den untersuchten Diskursverläufen wird deutlich, dass ein wesentlicher Gelingensfaktor für Wissenstransfer in der Kontinuität und somit im prozessualen Format zu finden ist.²⁰

Das durch Kontinuität entstehende Vertrauen bildet die Basis, auf der die Teilnehmenden ins Risiko gehen und sich öffnen (Siebert 1999, S. 16), somit teilweise normative Rollenzuschreibungen verlassen können und offen sind für (Selbst-)Reflexion und Transformation. Durch Vertrauen kommt es zu Momenten, in denen Dinge in der eigenen Sprache angesprochen werden können, ohne das Gefühl zu haben, „fehl am Platz“ zu sein oder „nicht mithalten“ zu können (MV:20210811_I4_ZM_0:57:21). Wie wichtig dieser „Raum der Gleichwürdigkeit“ (MV: 20210712_I3_ZM_0:01:30) für den Wissenstransfer ist, wird besonders deutlich in den Veranstaltungssituationen, in welchen das Vertrauen (noch) fehlt, wie beispielsweise in Anfangssituationen. Hier kann fehlendes Vertrauen und fehlende Kenntnis dazu führen, dass sich Teilnehmende gedanklich mehr mit

19 Auch wenn sich Veranstaltungen in Präsenz und im virtuellen Raum in diesem Punkt deutlich voneinander abheben, wurde auch in der Konzeption der virtuellen Veranstaltungen versucht, diesen Aspekt in den Ablauf zu integrieren. Beispielsweise wurde der virtuelle Raum nach manchen Veranstaltungen als offener Raum gelassen, um Raum für weiteren Austausch zu ermöglichen.

20 Eine Möglichkeit der Kontinuität wird seitens der Teilnehmenden im virtuellen Raum verortet. Hierin wird eine logistisch gut umsetzbare und ressourcenschonende Möglichkeit gesehen, eine größere Kontinuität des Wissenstransferprozesses durch Anschlusskommunikation herzustellen. Dies bedeutet eine teilweise Verlagerung in den virtuellen Raum. Konkret äußert sich dies im Wunsch nach einer Verbindung aus moderierter virtueller Plattform für kontinuierlichen asynchronen Austausch und synchronen „gelegentlichen Präsenztreffen“. (MV: 20210929_DW_FB/20210409_TT_1215_Z2_0:03:48)



Akteur*innen zunächst „miteinander sein“ können und in „geschützten Rollen“ einen gleichwürdigen Zugang, abseits von möglichen Hierarchien erfahren (MV: 20211220_15_ZM_0:39:45). Diese ästhetischen Methoden, die teilweise auch nonverbal durchgeführt werden, unterstützen erste Begegnungsmomente und ermöglichen liminale Räume, in denen sich die Teilnehmenden auf Augenhöhe und in einem demokratischen Dialog begegnen können.²¹

4.1.3. Motivation fördern

Dieser Aspekt des Vertrauens macht erneut deutlich, wie zentral der Indikator *Bewegung* für Wissenstransfer ist. Das „zueinander Wollen, das aufeinander Zugehen“ (MV: 20220701_H_ZM_0:00:50) ist eine basale Notwendigkeit, ohne die ein Prozess des Wissenstransfers nicht zustande kommen wird. Es bedarf der Bereitschaft auf Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit diesen „Kokon um uns herum [...] für einen Moment zumindest zu überwinden“ (MV: 20220701_H_ZM_0:00:50). Notwendig ist somit die Grundmotivation jedes Einzelnen an der Teilnahme von Wissenstransferprozessen und darauf aufbauend ein offenes Mindset, welches dazu befähigt, aufeinander zuzugehen. Im Material zeigen sich unterschiedliche Motivationslagen für den initialen Schritt und somit für die Grundmotivation an Wissenstransferprozessen. Dieses diverse Spektrum positioniert sich auf einer Skala zwischen beruflichem Verpflichtungsgefühl und dem intrinsischen Interesse am Austausch mit anderen und an der damit verknüpften persönlichen Weiterentwicklung. Türöffner

²¹ Eine Methode ohne Sprache fand beispielsweise zu Beginn der Veranstaltung Denkwerkstatt-Treffen sich 15 Ideen statt. Zwei gegenüberstehende Personen fertigten auf Klebezetteln ein Schnell-Portrait der anderen Person an, ohne dabei auf die Zeichnung zu schauen. Im Anschluss wurden die Zeichnungen an ein Whiteboard geheftet und im Verlauf der Veranstaltung weiterverwendet. Gelungene Erfahrungswerte konnten darüber hinaus auch mit narrativen Methoden und sogenannten Ice-Breakern zu Veranstaltungsbeginn gemacht werden. Insbesondere letzteres erwies sich auch als guten Einstieg für digitale Settings.

Erwartungshaltungen und Erfolgsdruck auseinanderzusetzen, als dass sie offen sind für Redebeiträge aus der Gruppe (MV: 20210928_DW_2_0940_Tor_ZM_0:17:48). Wissenstransfer findet in solchen Situationen nicht statt. Eine Möglichkeit, dies aufzubrechen, besteht im Rückgriff auf künstlerisch-spielerische Methoden, einem „Modus des Künstlerischen“ in welchem alle

für eine Teilnahme werden sowohl bei sogenannten Schlüsselpersonen gesehen, die entweder persönliche Einladungen oder eine Empfehlung für die Veranstaltung ausgesprochen haben. Ein weiterer nicht personifizierter Türöffner stellt ein interessantes, abwechslungsreiches und diversitätsorientiertes Programm dar.²² Auswirkungen auf die Motivation haben zudem die aufzuwendenden Ressourcen für die Veranstaltungsteilnahme. Im Material zeigt sich wiederkehrend der Zeitmangel, der ein wesentlicher Hinderungsgrund in allen Berufsgruppen darstellt. Die fehlenden zeitlichen Kontingente für Wissenstransfer im beruflichen Kontext führen zu einem Fernbleiben der Teilnehmenden (MV: 20210712_I3_ZM_0:27:26). Witra KuBi hat diese gewonnene Erkenntnis in die iterative Konzeptionsphase einfließen lassen. Das daraus entstandene diverse Angebotsportfolio beinhaltete kürzere Formate, die zudem im virtuellen Raum verortet wurden, bis hin zu mehrtägigen Formaten in Präsenz und im virtuellen Raum. Dieses breitgefächerte Angebot erreichte ein diverses Adressat*innenfeld mit unterschiedlichen Bedarfen.

4.1.4. Transparenz schaffen

Anhand des Indikators *Transparenz* wurde im Material ersichtlich, in welchen Situationen Wissenstransfer gelingt und wie ein inadäquater Grad an Transparenz ein Hemmnis für Wissenstransfer darstellen kann. Transparenz umfasst hierbei alle Ebenen der Kommunikation. Dies beinhaltet, der Chronologie folgend, zwei Phasen: Zum einen hat Transparenz bereits im Vorlauf Auswirkungen auf die zeitlich nachgelagerte Veranstaltung. Im Detail geht es hier um Ankündigungstexte und weitere Kommunikationsstrategien und den darin veröffentlichten Zielen, Verfahrensweisen und Akteur*innen. Die Kommunikation im Vorfeld der Veranstaltung trägt durch den Grad der Transparenz und Klarheit dazu bei, wie, durch wen und welche Inhalte in der Veranstaltung transferiert werden. Sprachliche Hürden in den Ausschreibungstexten oder die Adressierung eines bestimmten Akteur*innenkreises sind Ein- und Ausschlusskriterien für die Teilnahme.

Zum anderen bezieht sich der Aspekt der Transparenz auf die nonverbale und verbale Kommunikation innerhalb der Veranstaltung und der damit einhergehenden Transparenz der eingenommenen Rollen sowie die Verständlichkeit des Prozessablaufes. Die Analyse des Materials ergab, dass im Veranstaltungsablauf der Aspekt der Rollenklarheit eindeutige Auswirkungen auf den Wissenstransfer hat. Eine indifferente und mehrdeutige Moderation, die sich außerhalb einer erwartbaren inhaltlich-neutralen und prozessstrukturierenden Vorgehensweise bewegt, führt zu Verunsicherung im Gruppenprozess. Hingegen unterstützt eine inhaltlich zurückhaltende und methodisch-didaktisch ausgerichtete Moderation Wissenstransferprozesse. Da dies

²² Die unterschiedlichen Motivationslagen wurden in einem vergleichenden Analyseprozess herausgearbeitet, dem vier Expert*innen-Interviews als Grundlage dienten. Materialverweis: 20210630_I1_ZM_0:11:17; 20210708_I2_ZM_0:36:00; 20210712_I3_ZM_0:39:30; 20210811_I4_ZM_0:42:00.



eine nicht triviale Gelingensbedingung für Wissenstransferprozesse darstellt, wird dies im Kapitel 4.2.4. näher beleuchtet.

Eine prozessstrukturierende Moderation realisiert zudem einen Austausch, in dem alle Personen miteinander in den Dialog kommen können. Insbesondere in Veranstaltungen mit einem diversen Teilnehmendenfeld bedarf es einer solchen Moderation, um diverse Standpunkte zu Wort kommen zu lassen. Dies ist insbesondere dann notwendig, wenn seitens der Teilnehmenden eine intrinsische Zurückhaltung des Mitteilungsbedürfnisses nicht gegeben ist (MV: 20210929_DW_3_WT_ZM_0:20:40). Diese Regeln müssen mit einer Transparenz in der Verfahrensweise einhergehen, die entweder seitens der Moderation vorgegeben oder innerhalb der Gruppe selbstbestimmt ausgehandelt wird. Hier zeigt sich in der Analyse, dass diesbezüglich beide Vorgehensweisen für den Austauschprozess produktiv sind, sofern dies transparent gemacht werden. Am Beispiel der Critical-Friend-Workshops, die in einem Zeitfenster eines halben Tages durchgeführt wurden, zeigt sich dies beispielsweise durch die wertvollen Ergebnisse, die eine spiralförmige Gesprächsführung mit zeitlich begrenzten Redebeiträgen ergeben haben.²³

Auch in ausschließlichen Teilnehmenden-Gruppen erweist sich die Klärung des Ablaufes als wesentliches Element für gelingenden Wissenstransfer. Findet ein gemeinsamer Klärungsprozess zu Beginn statt, mit welchem sich alle Teilnehmenden einverstanden fühlen, trägt dies zum gelingenden Wissenstransfer bei. Im Material dokumentiert sich ein Kontinuum dieses Klärungsprozesses: Dieses reicht von einem Nichtklären und somit einem diffusen Beginn mit marginalen Orientierungsmöglichkeiten bis hin zu dominanten Setzungen durch eine Person ohne Abstimmung mit der Gruppe.²⁴ Beide Pole sind für den Wissenstransfer kontraproduktiv.

Als weiteres Hindernis können Unklarheiten in der prozessualen und methodischen Vorgehensweise angesehen werden. Diese evozieren im besten Fall Nachfragen (MV: 20210927_DW_1_1930), denen eine Klärung folgt und die im Sinne des Wissenstransferprozesses als spezifizierend-klärende Unterbrechung gewertet werden kann.

23 Der spiralförmige Dialog, angelehnt an das Dialogverständnis von David Bohm und Martin Buber, folgt einer festen Dramaturgie aus aufeinanderfolgenden zeitlich begrenzten Sequenzen, in welchen sich die Teilnehmenden nacheinander oder aufeinander beziehen können und andere Assoziationen zum Thema oder der Fragestellung teilen können. Das Konzept ist stark vom Zuhören geprägt, da sich hierin eine bedeutende Form der aktiven Teilhabe manifestiert. Alle Beteiligten wissen um die genaue Abfolge des methodischen Vorgehens. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung findet ein ausgewogener und gleichberechtigter Zugang zum Diskurs statt.

24 Hierfür wurden diverse Anfangssequenzen der gesamten Veranstaltungsreihe kontrastierend analysiert. Vgl. MV: 20210929_DW_3_0935_WT; 20210929_DW_3_0935_EP; 20210929_DW_3_0935_F0; 20210928_DW_2_0940_Tul; 20210928_DW_2_0940_Tor; 20210928_DW_2_0940_Tuh; 20210927_DW_1_1500; 20211129_CFW; 20211115_CFW; 20211126_CFW; 20211206_CFW

Zwischenresümee I

Anhand der Aspekte *Umgebungen schaffen und gestalten*, *Kontinuität und Vertrauen stärken*, *Motivation fördern* und *Transparenz schaffen* konnten vier Bereiche identifiziert werden, die bezogen auf den Prozessverlauf im Wissenstransfer gelingende oder hemmende Auswirkungen haben. Es konnte sowohl für den virtuellen Raum als auch bezogen auf eine adäquate Raumgestaltung in Präsenz gezeigt werden, welche Aspekte wichtig sind, um Räume für Begegnungen zu inszenieren, die dann eine Basis für die „aktive Bereitschaft zum Austausch von den Menschen“ (MV: 20210929_DW_FB) darstellen. Zudem ermöglichte der Blick auf die Aspekte *Kontinuität und Vertrauen*, dass hiermit wesentliche Bedingungen für Austausch beschrieben sind, durch die individuelle gedankliche Räume in Bewegung kommen, co-kreative Prozesse stattfinden und selbstbestimmte Handlungsoptionen wahrgenommen werden. Die *Motivation* der Teilnehmenden kann einen wesentlichen Einfluss auf die Bereitschaft der Bewegung der Teilnehmenden ausüben. Als weitere Komponente für gelingenden Wissenstransfer kann *Transparenz* gewertet werden. Diese unterstützt die Bereitschaft der Teilnehmenden, sich aufeinander zuzubewegen.

Alle Faktoren beeinflussen den Prozess des Wissenstransfers und können zusammengenommen Grundvoraussetzungen schaffen, dass „Menschen zusammenkommen, sich gegenseitig Impulse geben, aufeinander reagieren, in den Dialog treten und Erfahrungen austauschen“ (MV: 20220715_H_ZM_0:02:50). Oder um dies mit einer Idealvorstellung einer Teilnehmerin zusammenzufassen: Mit „physischer, geistiger, leiblicher Bewegtheit, auch im Inneren, [...] auch lustig, lustvoll, offen, wirklich zusammenzukommen“ (MV: 20211220_I5_ZM_0:45:50).

4.2. Akteur*innen ermächtigen

Als weiteres Feld dieser Analyse werden die am Wissenstransfer beteiligten Akteur*innen in den Blick genommen. Diese sind in zwei Feldern zu verorten. Zum einen handelt es sich um den Personenkreis, der auf politischer Ebene die Rahmenbedingungen für Wissenstransfer gestaltet, also jener Bereich, der anhand unseres Analyserasters in Absatz 4.3. behandelt wird. Im folgenden Absatz geht es um die aktiv beteiligten Akteur*innen während des Prozesses. Diese Gruppe umfasst sowohl die Teilnehmenden der Veranstaltungen als auch die liminalen Akteur*innen. An dieser Stelle wird deutlich, dass das Analyseraster ein Raster mit fließenden Übergängen ist, und insofern werden Fragen des vorherigen Kapitels weiterhin mitgedacht und verhandelt.

4.2.1. Binarität auflösen

Die anfängliche Ausrichtung des Projekts Witra KuBi und die Fokussierung auf das Prinzip der Zweibahnstraße im Wissenstransfer implizierte eine Verortung der Teilnehmenden in die Felder Wissenschaft und Praxis. Im Vorfeld der ersten Veranstaltung wurden die

Teilnehmenden dementsprechend zu einer Selbstverortung in diese binären Felder aufgefordert. Die Resonanz hierauf zeigte vielfach den Wunsch nach einer Abkehr von dieser eindeutigen Zuordnung, da die Teilnehmer*innen sich teilweise in beiden Feldern zugehörig fühlten. Dieser Impuls aus dem Teilnehmendenfeld zu Beginn der Witra KuBi Veranstaltungsreihe beförderte einen Reflexionsprozess im Verbund. Darin wurde sichtbar, welche normativen Setzungen mit der verwendeten Sprache in Ankündigungstexten und durch die Aufforderung zur Einteilung in einen abgesteckten Bereich transportiert werden. Das Individuum wird aufgefordert sich partiell einer Position zuzuordnen und sich durch diesen Schritt zeitgleich von einer anderen Positionierung abzuwenden. Diese Vorgehensweise beschränkt, wie in Kapitel 3 dargelegt, die Identität der teilnehmenden Subjekte. Sie bleibt in binären Zuschreibungen verhaftet und schafft ein Gegenüber, statt sich auf den liminalen Austauschraum im Dazwischen zu fokussieren und die situierte Vielfalt der Subjekte anzuerkennen.

Aufgrund der iterativen Einbindung der Forschungserkenntnisse und des kollegialen Austausches im Verbund wurde diese Vorgehensweise kritisch reflektiert und in den Folgeveranstaltungen versucht, das Individuum und die individuellen Situietheiten aufzugreifen. Es zeigte sich, dass Diversität innerhalb des Akteur*innenfeldes dann zu einem Mehrwert für Wissenstransfer werden kann, wenn diese Vielfalt ernst genommen wird und wie im Abschnitt *Kontinuität und Vertrauen* gezeigt werden konnte, mit Hilfe eines gelungenen Anfangsarrangements Gruppenprozesse initiiert werden.

Diversität im Teilnehmendenfeld bezieht sich demnach nicht auf ein möglichst diverses Feld der scheinbar offensichtlichen Zuordnungen. Das Subjekt wird nicht auf ein aktuelles berufliches Feld reduziert, sondern wird mit allen Situietheiten in den Blick genommen und bietet durch entsprechende Settings und methodische Gestaltungen die Chance auf eine „unfassbar schöne, diverse multiperspektivische Vielfalt“ (MV: 20211220_I5_ZM_0:46:35), die, sofern sie sichtbar gemacht wird, eine bereichernde Grundlage für Wissenstransfer bieten kann.

4.2.2. Sprache differenzieren

Die Relevanz der verwendeten Sprache in Veranstaltungen ist erheblich für die beteiligten Akteur*innen in Wissenstransferprozessen. Mit Blick auf die Verbal- und Schriftsprache bezieht sich die Ausdifferenzierung von Sprache bereits auf Veranstaltungsankündigungen, die, wie herausgearbeitet werden konnte, einen wesentlichen Einfluss auf die Teilnahme haben. Unpräzise Ankündigungen führen zu Frustration und Verunsicherung der Teilnehmenden und äußern sich im Wunsch nach mehr Transparenz und Konkretisierung bereits im Vorfeld (MV: 20210928_DW_2_0940_Tor_ZM_0:19:23). Die Passung von Ankündigungstexten und Umsetzung führt hingegen zu Akzeptanz und Zufriedenheit (MV: 20210929_DW_FB).

Auch während den Veranstaltungen trägt eine bewusst eingesetzte inkludierend ausgerichtete Sprache, anstelle von „Spezialistensprache“ (MV: 20210409_TT_FB) und ohne „Chiffren und Codes“ (MV: 20211220_I5_ZM_0:06:00) wesentlich zum Gelingen von Wissenstransferprozessen bei.

„Wir müssen den Leuten immer wieder spiegeln: Euer Selbstverständnis ist nicht mein Selbstverständnis. Deine Sprecher*innenrolle ist möglicherweise für mich unverständlich, und die Frage ist: Hast du wirklich Interesse daran, zu mir zu sprechen? Oder sprichst du für dich und die, die das verstehen können?“ (MV: 20211220_15_ZM_0:06:37)



An dieser Stelle lohnt sich ein erneuter Blick in die theoretischen Bezüge. Der postkoloniale Diskurs, angelehnt an Anzaldúa zeigt, wie eng eine gegenseitige Gleichwertigkeit und Anerkennung der Subjekte mit der Akzeptanz der verwendeten Sprache einhergeht. Die Sprache ist ein zentraler Faktor, durch welchen die Machtasymmetrie in den Diskurs getragen wird und bestimmte Teilnehmende des Wissenstransfers als wertiger und machtvoller positioniert werden (vgl. Anzaldúa 1987: S. 52 ff.). Diese empfundene Ungleichwürdigkeit durch Sprache bzw. die Gleichwürdigkeit durch reflektierte und bewusst inkludierende Sprache zeigt sich auch in dieser Begleitforschung und ist somit ein Gelingensfaktor für Wissenstransfer.

Viele Diskursstränge in den Veranstaltungen stellen die Bedeutung von Sprache heraus und betonen, dass Wissen dann beim Gegenüber eine Chance auf Verständigung hat, wenn „wir so sprechen, dass es auch alle verstehen können“ (MV: 20210408_TT_1_1150_Z1_ZM_0:10:15). Im Zuge dessen wird ein begrifflicher Aushandlungsprozess eingefordert, ohne den dieses gemeinsame Verständnis nicht erfolgen kann.

Darüber hinaus wurde in der Analyse der Witra KuBi Veranstaltungsreihe gelingender Wissenstransfer am Indikator der Selbstermächtigung deutlich. Es wurden Möglichkeitsräume geschaffen, in welchen das Nachfragen und die Arbeit an Begrifflichkeiten explizit gewollt war und diese nicht als gegeben vorausgesetzt wurden. Alle Teilnehmenden erfahren durch diesen Umgang mit Sprache Sichtbarkeit im Prozess. Konsequenterweise führt dies zu einem gemeinsamen Verständnis von ausgehandelten Inhalten und verringert das hierarchische Gefälle. Es entsteht ein „Raum der Gleichwürdigkeit, wo man in den Austausch gehen kann, ohne zum Beispiel in einer bestimmten Sprache verortet zu sein, was den Sprachduktus angeht“ (MV: 20210712_13_ZM_0:01:30). Wie bereits in Kapitel 4.1. an unterschiedlichen Stellen gezeigt werden konnte, inkludiert dies auch den Bereich der nonverbalen Sprache. Auch hier bietet Anzaldúa eine Möglichkeit der Anknüpfung, um tiefer in die Analyse einzutauchen. Anzaldúa bezeichnet Bilder als Brücke zwischen hervorgerufenen Emotionen und bewusstem Wissen. Die Bildsprache gehe dem Denken in Worten voraus (vgl. Anzaldúa 1987: S. 69). In der Veranstaltungsreihe Witra KuBi setzten Teilnehmende Bilder im Wissenstransferprozess und für den Begriff des Wissenstransfers wiederkehrend bewusst und unbewusst ein.



Die Zuhilfenahme von bildlichen Umschreibungen zeigen u.a. die Hoffnung, die mit einer solchen Bildersprache im Übersetzungsprozess verknüpft ist. Dies wurde seitens der ba• erkannt und in der Veranstaltungsreihe an mehreren Stellen als unterstützendes methodisches Element eingesetzt. Sowohl der Einsatz metaphorischer Sprachelemente als auch tatsächliche bildliche Darstellungen konnten Brücken

im Wissenstransferprozess bauen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den Veranstaltungen und in den eingebetteten Prozessen der Vor- und Nachbereitung ausreichend Zeit für gemeinsame Phasen des begrifflichen Aushandelns vorhanden sein müssen. Die Verhandlung über Begrifflichkeiten und Prozessabläufe ist umso wichtiger zu bewerten, da davon ausgegangen werden kann, dass alle Akteur*innen in der jeweils eigenen situierten Verstehenswelt verhaftet bleiben und es daher um einen Annäherungsprozess geht (MV: 20220701_H_ZM_0:47:05).

4.2.3. Gesprächsanteile austarieren

Die Menge der Gesprächsanteile führt zu einer (Un)Sichtbarkeit der Akteur*innen. An dieser Stelle ist die bereits in Absatz 4.1.4. dargelegte Rolle der liminalen Akteur*innen von Bedeutung. In deren Rollenausgestaltung ist die Prozessbegleitung, die mit einer Transparenz einhergeht, eine wesentliche strukturelle Basis für gelingenden Wissenstransfer.

„Man muss auch auf die Wortmengen im Verhältnis des Ganzen achten. Es ist ja wie ein Gemälde. Wenn der eine immer so viel Schwarz darauf gibt, dann ist es sichtbar.“ (MV: 20211220_I5_ZM_0:59:55)

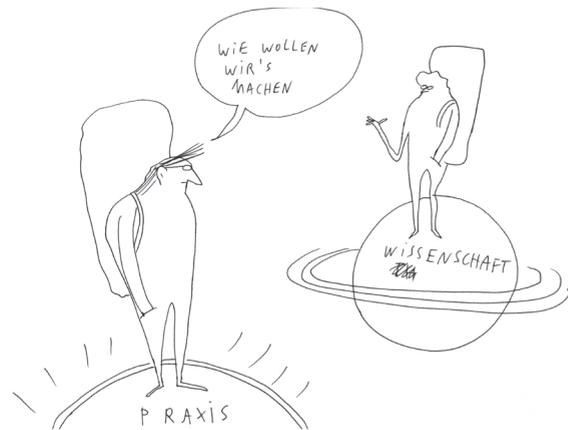
Gesprächsanteile können somit durch die liminalen Akteur*innen gesteuert werden. Als besonders zielführend hat sich die bereits dargelegte kommunikative und im Vorfeld kommunizierte Transparenz über die angedachte Struktur mit den Teilnehmenden für Wissenstransfer erwiesen.

In Veranstaltungsabschnitten, die ohne die Begleitung der liminalen Akteur*innen gestaltet sind und verstärkt auf den empowernden Gedanken der Teilnehmenden setzen, findet das Austarieren von Gesprächsanteilen im Gruppenprozess statt. Auch hier zeigt sich, dass ein transparenter Aushandlungsprozess im Vorfeld zur eigentlichen Gruppenarbeit einen wichtigen Bestandteil für den darauffolgenden Wissenstransfer bildet. Findet beispielsweise eine zeitliche Begrenzung der Redebeiträge nicht statt, kommt

es zu Ungleichgewichten in der Kommunikation und einer Unausgewogenheit im Transferprozess.

Als eine Möglichkeit für ausgewogene Gesprächsanteile dokumentiert sich im Material die Vorgehensweise, dass sich die Akteur*innen fragenderweise aufeinander zubewegen. Hierbei geraten die eigene Einstellung und Deutungsweise sowie das eigene Mitteilungsbedürfnis in den Hintergrund. Durch die Methode des Fragens wird gezielt

das Interesse und die Neugierde am Gegenüber und den damit verbundenen Sichtweisen in den Vordergrund gestellt, die befragte Person steigt in einen Reflexionsprozess ein und über den Modus des Fragens und der Klärung wird Wissenstransfer ermöglicht.²⁵



4.2.4. Liminale Akteur*innen wahrnehmen

Wie in den bislang geschilderten Erkenntnissen bereits deutlich wurde, ist die Rolle derjenigen von besonderer Bedeutung für Wissenstransferprozesse, die, wie in der theoretischen Fundierung in Abschnitt 3 dargelegt, als liminale Akteur*innen bezeichnet werden können. Daher wird dieser Aspekt für Wissenstransfer hier gesondert in den Blick genommen. Liminale Akteur*innen nehmen, wie aus dem Material ersichtlich, im Prozessablauf diverse Rollen ein und werden von den Prozessbeteiligten unterschiedlich benannt: Ermöglicher*innen, Unterstützer*innen, Transmissionsriemen, Prozessbegleiter*innen, Knowledge Broker*innen, Strukturgebende, Mediator*innen, Vermittler*innen, Bündler*innen, Moderator*innen, Übersetzer*innen oder um eine Metapher zu zitieren: „Jemanden, um die Wolken wegzuschieben“ (MV: 20220628_H_ZM_0:06:00). Es handelt sich also um Personen, die nicht ausschließlich den Transfer betrachten und somit außerhalb zu verorten sind, sondern im Prozess auf der Metaebene handelnd aktiv sind. Welche dieser Rollen eingenommen wird, ist stark von den Rahmenbedingungen, von der begründenden Didaktik und der eingesetzten Methodik abhängig und nicht zuletzt von der Verortung der Person.

Wie in Abschnitt 4.1. bereits angerissen wurde, ist die Art der Haltung der liminalen Akteur*innen in Bildungsprozessen von zentraler Bedeutung für Wissenstransferprozesse. Eine inhaltlich zurückhaltende und auf den didaktisch-methodischen Aspekt fokussierte Moderation mit klaren Zielen, Aufgabenstellungen und Verfahrensweisen führt

²⁵ Vgl. Materialnachweise: 20210408_TT_1_1125_Z2_ZM_0:06:20; 20210408_TT_1_1410_Z5_ZM_0:41:30; 20220701_H_ZM_0:57:00.



zu empowernden Momenten im Gruppenprozess²⁶, in denen sich dann „Kreativität entfalten kann“ (MV: 20210929_DW_FB). Eine intransparente, unsichere oder inhaltlich dominierende Haltung erschwert den Wissenstransfer zwischen den Teilnehmenden. Bringt die moderierende Person selbst subjektive Meinungen und inhaltliche Bezüge aus anderen Kontexten in

den Gruppenprozess ein, kann dies zu einem empfundenen Machtgefälle des vorhandenen Wissens führen und Teilnehmende im Wissenstransfer beeinflussen und beschränken (MV: 20210928_DW_2_0940_Tor_ZM_0:16:32). Neben der bloßen Zurverfügungstellung der zeitlichen und räumlichen Komponenten, obliegt es den liminalen Akteur*innen eine Atmosphäre zu schaffen, in welcher die Teilnehmenden mit ihrem „biographischen Gepäck“ (Siebert 1999, S. 15), also in ihrer gesamten Vielfalt gleichwertig agieren können. Wie Siebert an dieser Stelle weiter ausführt, geht es nicht darum, dass die Teilnehmenden sich angleichen und anpassen, sondern um einen Raum in dem die „individuellen, generations-, geschlechts-, berufs- [und] milieuspezifischen [...] Unterschiede“ (ebd.) bewusst gemacht und für Lernprozesse genutzt und umgedeutet werden können.

Essenziell hierfür ist auch die Selbstreflexion der liminalen Akteur*innen. Sofern diese sich den eigenen Aufgaben, Möglichkeiten und Zielen bewusst sind, kann eine transparentere Gestaltung und Begleitung der Wissenstransferprozesse im liminalen Möglichkeitsraum erfolgen. Zentral ist auch die Bewusstwerdung der eigenen Situiertheit im Prozess (MV: 20211220_I5_ZM_0:44:55) und die Überlegung, ob und wie dies in den Prozess einfließen soll. An dieser Stelle schließt sich der Kreis des Wissenstransfers, denn eine Möglichkeit der Selbstreflexion besteht im Wissenstransfer zwischen liminalen Akteur*innen aus der Praxis und der Wissenschaft. Diese Vorgehensweise wurde im Projekt Witra KuBi während der gesamten Projektlaufzeit praktiziert und die hieraus gewonnenen Erkenntnisse iterativ in die Veranstaltungsreihe eingebunden.

²⁶ Momente der individuellen und passgenauen Selbstorganisation wurden beispielsweise im Rahmen der Denkwerkstatt deutlich. Die Gruppen hatten über den Tag verteilt einen Zeitslot von fünf Stunden, der in den einzelnen Gruppen sehr unterschiedlich strukturiert und methodisch ausgestaltet wurde. Zudem wurden individuell passende Räumlichkeiten für den Austausch gewählt.

Zwischenresümee II

Im Abschnitt 4.2 wurden mit den Aspekten *Binarität auflösen*, *Sprache differenzieren*, *Gesprächsanteile austarieren* und *liminale Akteur*innen wahrnehmen* vier Bereiche benannt, die konkrete Auswirkungen auf Wissenstransferprozesse haben. Es konnte dargelegt werden, dass das Aufrechterhalten von dichotomen Binaritäten zum Erhalt von Machtverhältnissen beiträgt und kontraproduktiv für einen gleichwürdigen Austauschprozess ist. Der explizite Blick auf Sprache als Mittel der Kommunikation zeigt in Absatz 4.2.1., wie zentral der diversitätssensible Umgang mit Sprache in allen Phasen der Veranstaltung ist. Abschließend konnte an den Aspekten *Gesprächsanteile austarieren* und *liminale Akteur*innen wahrnehmen* die zentrale Rolle der konzipierenden und moderierenden Akteur*innen für Wissenstransferprozesse in liminalen Möglichkeitsräumen dargelegt werden.

4.3. Ressourcen einfordern

Dieser Teilaspekt greift die Notwendigkeit auf, neben dem Blick auf Prozessgeschehen und Akteur*innenebene auch die Rahmenbedingungen in die Analyse einfließen zu lassen. Das Witra KuBi Projekt wurde zwei Jahre lang im Rahmen des Förderprogramms *empirische Bildungsforschung* durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) durch Bundesmittel gefördert. Diese Förderung stellte insbesondere die Ressource Geld zur Verfügung und ermöglicht damit einhergehend die Ressource Zeit. Hierdurch wurde sowohl das Experimentieren, Anpassen, Verwerfen und Präzisieren von Veranstaltungsformaten im Feld sowie diese Begleitforschung ermöglicht. Darüber hinaus wurde in diesem geförderten Möglichkeitsraum die eigene Zusammenarbeit zwischen Praxis und Wissenschaft im Verbundprojekt in die Analyse einbezogen. Die finanziellen Ressourcen waren somit essenziell für innovative Ansätze, die erarbeitet wurden und zeitgleich widerspricht die befristete Förderung einer wesentlichen Erkenntnis für Wissenstransfer: die nachhaltig verankerte, prozessuale und vertrauensbasierte Durchführung von Wissenstransferprozessen, wie sie in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt werden konnte. Im Abschluss dieses Beitrags wird daher dieses Spannungsfeld skizziert.

4.3.1 Rahmenbedingungen – Chancen

Durch die finanzielle Förderung wurden Rahmenbedingungen geschaffen, die essenziell für die Veranstaltungsreihe und somit für den Wissenstransfer waren. Eine wesentliche Folge dieser finanziellen Förderung bestand in der Möglichkeit der kostenlosen Teilnahme an Tagungen und Workshops. Dies war für manche Personen eine prinzipielle Teilnahmevoraussetzung und wurde als sehr wertvoll gewürdigt. Insbesondere die Präsenzveranstaltung in Wolfenbüttel, die eine kostenlose Unterbringung und Verpflegung beinhaltete, ermöglichte Personen das Partizipieren am Wissenstransferprozess, die unter anderen Umständen nicht teilgenommen

hätten. Ausreichend finanzielle Ressourcen sind somit eine Grundbedingung für die Zurverfügungstellung eines liminalen Austauschraumes mit gleichberechtigten Zugangsbedingungen (MV: 20210929_DW_FB).

Als weitere Folge der finanziellen Förderung konnten externe Referent*innen und liminale Akteur*innen akquiriert werden. Deren wesentlicher Einfluss auf die Wissenstransferprozesse in der Veranstaltungsreihe dokumentiert sich im Material. Durch den Einsatz externer liminaler Akteur*innen erlangte beispielsweise der Wissenstransfer innerhalb der Critical-Friend-Workshops einen wesentlichen Mehrwert. Angelehnt an das Format der kollegialen Beratung bedurfte es spezieller Expertise in moderierenden Skills, um im Wissenstransferprozess die notwendige co-kreative und kollegiale Struktur zu haben, die „im besten Sinne das Beste aus Ideen, Projekten und Situationen“ (MV: 20211129_CFW_1_ZM_0:01:05) fördern konnte. Im Material dokumentiert sich, dass Netzwerkarbeit und der Austausch diverser Perspektiven einen wesentlichen Mehrwert darstellen, um in den zunehmend komplexer werdenden Weltverhältnissen zu agieren. Wie bereichernd das Hinzuziehen externer Referent*innen für den Wissenstransfer war, lässt sich anhand der visuellen zeichnerischen Begleitung durch die Grafic-Recorderin zeigen. Die Möglichkeit Wissenstransferprozesse durch Bilder zusammenzufassen, Prozesse zu begleiten und zu gestalten, hatte mehrere positive Effekte: Die Bilder fokussierten bestimmte Aussagen der Veranstaltungen und boten zudem einen konkreten Anlass für den weiteren Diskurs.

Der Wissenstransfer, wie er durch die finanzielle Förderung durch das BMBF stattfinden konnte, führte in einem nächsten Schritt dazu, dass sich neue Netzwerke spinnen konnten und bestehende Netzwerke bestärkt wurden. Den Akteur*innen des diversen Feldes der Kulturellen Bildung wurde durch die Veranstaltungsreihe ein Ort zur Verfügung gestellt, an welchem mit unterschiedlichen Inhalten, Methoden und didaktischen Überlegungen Wissenstransferprozesse angestoßen werden konnten.

4.3.2 Rahmenbedingungen – Einschränkungen

Diese positiven Folgen der Projektförderung zeigen eine Seite der Medaille. Auf der anderen Seite bietet die damit einhergehende begrenzte Laufzeit des Projektes wenig Nachhaltigkeit und Verlässlichkeit mit Blick auf die entstandenen Beziehungen und von Vertrauen getragenen Netzwerke. Dieser Nachteil fällt insofern stark ins Gewicht, da insbesondere der initiale Netzwerkaufbau viel vertrauensbildende und aufwändige Phasen umfasst.

Ein weiterer kritisch diskutierter Punkt der Projektförderung wurde in der Tatsache verortet, dass in der überwiegenden Projektantragsförderung die Wissenschaft als Projektinitiatorin und -leitung angesprochen wird. Diese Projektausschreibungen schaffen dadurch von Beginn an einen Rahmen, durch welchen der Wissenschaft die letztendliche Deutungshoheit zugeschrieben wird. Die wissenschaftliche Projektleitung, die am Ende des Projektes die Ergebnisse in Form eines Projektberichtes veröffentlicht, obliegt die finale Deutung des Materials. Das hat mit gleichberechtigter, partizipativer Arbeit auf Augenhöhe wenig gemein und kann sich für die Praktiker*innen

bis hin zu etwas Bedrohlichem entwickeln (MV: 20220701_H_ZM_0:11:00). Hiermit geht ein „Wissen aller Beteiligten [einher], dass final die Wissenschaftler*innen die Deutungsmacht haben“ (MV: 20220701_H_ZM_0:10:30). Die Adressierung an die Wissenschaft im Rahmen der Projektförderung impliziert auch, dass die Initiativprozesse für Forschungsprojekte von der Wissenschaft ausgehen. Wissenschaft sucht im besten Falle Kooperationspartner*innen oder eben Objekte, die untersucht werden können. Ein „Rufen aus der Praxis“ existiert weniger, wobei davon auszugehen ist, dass „die Befunde besser implementiert werden“ würden (MV: 20220701_H_ZM_0:29:00).

Ein weiterer Punkt, der mit der Projektförderung einhergeht und den hier gewonnen Erkenntnissen entgegenläuft, ist das unterschiedliche Verständnis von Wissenstransfer. Wissenstransfer kann, wie in diesem Beitrag herausgearbeitet werden konnte, nicht nur ein Produkt sein, also eine Art Handout oder ein Projektbericht, der im Anschluss an ein Projekt disseminiert wird und Handlungsempfehlungen ausspricht. Sofern Berichte verfasst und publiziert werden, müssen diese als Teil des prozesshaften und gleichwürdigen Dialogs verstanden werden. Daher muss u.a. auch über den Zeitpunkt von Veröffentlichungen kritisch nachgedacht werden und mögliche Alternativen in den Blick genommen werden.

Abschließend lässt sich als weiterer Aspekt der kritischen Seite der Medaille eine systemische Unwucht festhalten. In den Diskussionen wurde ein kritischer Diskurs geführt, welcher die nicht vorhandenen Zeitressourcen benannte, die in den Systemen Wissenschaft und Praxis für Wissenstransfer aufgewendet werden. „Das

ist nicht so: Ich nehme mir keine Zeit dafür, weil ich anderes als wichtiger empfinde“, sondern „wir haben keine Zeit dafür“ (MV: 20210630_I1_ZM_1:39:52). Oftmals wird Wissenstransfer noch als Aspekt gewertet, der nebenherlaufen muss. Wissenstransfer wird teilweise in Freizeiträume (MV: 20210630_I1_ZM_1:36:30) verschoben und nicht als eigenständige Arbeit angesehen. Erst langsam ist ein Wandel zu erkennen. Nach und nach bewerten beispielsweise Universitäten und Hochschulen Transfer als eigenständiges Feld neben Forschung und Lehre und ermöglichen hierdurch einen Paradigmenwechsel.²⁷



ICH BEAUFTRAGE
MICH, ZEIT EIN-
ZUFORDERN.

27 Beispielsweise platzieren die Universitäten Bremen, Düsseldorf, Dortmund, Hamburg, Passau, Speyer, Stuttgart und Wien das Feld des Wissenstransfers in unterschiedlichen Begrifflichkeiten als weitere Säule neben Forschung und Lehre auf deren Landingpage. Hierzu auch: Burk, M./ Grindel, C./ Hetze, P.: Transferkompass. Analyse der Transferaktivitäten von Hochschulen. Herausgeber: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., Essen 2022.

5. Fazit und die Metapher der Insel

Wie in diesem Beitrag dargestellt werden konnte, hat sich das Verständnis zum Thema Wissenstransfer im Verbund Witra KuBi vom Konzept der Zweibahnstraße hin zum liminalen Möglichkeitsraum verändert. Gloria Anzaldúa beschreibt diesen Prozess in ihrer Metapher der Brücke, wie folgt: „A bridge [...] is not just about one set of people crossing to the other side; it's also about those on the other side crossing to this side. And ultimately, it's about doing away with demarcations like “ours” and “theirs”.“ (Anzaldúa 2002, S. 4).

Im Rahmen dieses dynamischen Prozesses befinden wir uns weiterhin in einer Suchbewegung. Wissenstransfer lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt am ehesten mit der Metapher der Insel beschreiben. Wir nutzen an dieser Stelle das Mittel eines versprachlichten Bildes, um unser Verständnis zu verdeutlichen. Diese Bildsprache setzen wir bewusst ein, da wir aufgrund unserer Analyse der vergangenen zwei Jahre und der theoretischen Anlehnung an Anzaldúa davon überzeugt sind, dass Bilder eine evidente Möglichkeit der Darstellung im Übersetzungsprozess bieten. Um in die Metapher der Insel einzuführen, nehmen wir Sie zunächst mit in die fiktive Gedankenwelt von vier hypothetischen Inselbewohner*innen:

Die Sonne lacht und spiegelt sich in den Tautropfen auf den Blättern der Zitruspflanze direkt neben der Hängematte. Es wird wieder ein warmer Tag werden. Meine Insel befindet sich erst im Aufwachmodus. Es fühlt sich gut an, so friedvoll in den Tag zu starten. Ich genüge mir selbst und habe heute kaum das Bedürfnis andere Personen zu treffen, geschweige denn, mich mit ihnen auszutauschen. Heute ist allerdings diese Tagung zum Wissenstransfer. Wie will ich daran teilnehmen? Werde ich meine eigene Insel verlassen oder lediglich einen Brief zu meinen Gedanken des Wissenstransfers verschicken?

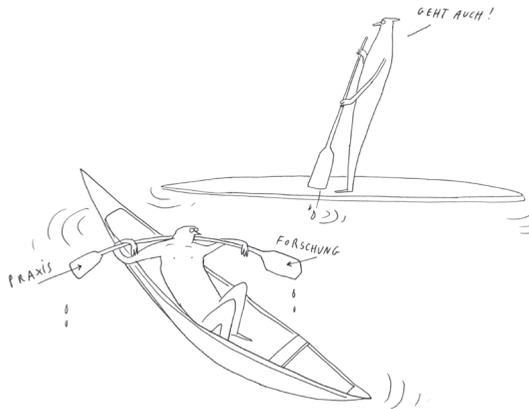
Die Sonne lacht, kristallklarer blauer Himmel, es ist bitterkalt. Heute ist diese Tagung zum Wissenstransfer. Ich bin voller Energie und suche sofort nach dem Aufstehen meine Schlittschuhe, um meine Insel zu verlassen und mich auf das Abendteuer mit anderen Inselbewohner*innen einzulassen.

Die Tagung zum Wissenstransfer war intensiv. Viel Input, viel Reflexion, viel Austausch. Ich habe viel mitgenommen. Mein Boot, das mich zurück auf meine Insel gebracht hat, war voller Ideen und Inspirationen. Ich habe das Gefühl, dass ein paar Dinge schon über Bord gegangen sind. Einiges von dem, was noch im Boot ist, werde ich gleich anpflanzen, damit es anwächst. Manches habe ich nicht ganz verstanden, ich werde noch darüber nachdenken, ob es auf meiner Insel einen Platz dafür gibt.

Während der Tagung zum Wissenstransfer ergab sich die Möglichkeit, dass ich mich mit einer anderen Inselbewohnerin zum Tauchen verabredet habe. Abseits von all dem Trubel war es schön, dieses gemeinsame Erlebnis in einer kleinen Gruppe zu haben. Wir entdeckten viel Überraschendes unter Wasser. Nach zwei Wochen habe ich festgestellt, dass sich unbemerkt eine neue Fischart bei mir an der Insel angesiedelt hat.

Diese fiktiven Inselbewohner*innen symbolisieren die im Wissenstransfer agierenden Subjekte. Die Inseln zeichnen sich durch unterschiedlich vorherrschende klimatische Bedingungen, landschaftliche Ausprägungen und Infrastrukturen aus. Dies steht für kollektive Lesarten respektive organisationale Zugehörigkeiten, wie sie im Absatz zur Forschungsmethode dargelegt wurden. Denn, obschon wir den Blick mehr auf die Situiertheit des Individuums und auf den liminalen Möglichkeitsraum dazwischen richten, zeigt sich auch in dieser Begleitforschung, dass es kollektive Erfahrungshorizonte gibt. Diese können beispielsweise die Felder Wissenschaft und Praxis oder ein spezifischer kultureller Bildungsbereich sein, wie beispielsweise Kunstpädagogik oder die Arbeit in der Musikschule. Auch eine disziplinverwandte Wissenschaft oder die gemeinsame Expertise in der Arbeit als liminale*r Akteur*in kann einen kollektiven Erfahrungshintergrund ausmachen. Wie in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich dargelegt, fokussieren wir uns in unserem Verständnis von Wissenstransfer weniger auf die Inseln als auf die dazwischenliegende Kontaktzone. Wie in der theoretischen Fundierung dargestellt, handelt es sich um den Schwellenraum, in welchem die dialogische Auseinandersetzung verortet ist. Es fokussiert demnach mehr auf den Selbstreflexions- und Aneignungsmoment. Diese Momente unterliegen unterschiedlichen Vorgehensweisen. Der Austausch kann unterschiedliche Stufen der Nähe annehmen und somit das Risiko, das die Teilnehmenden eingehen, unterschiedlich skalieren. Um in der Metaphorik der Insel zu bleiben, kann eine Person lediglich mittels eines Fernglases auf den Schwellenraum blicken, dieser Austauschprozess wäre dann eine Art Beobachtungssituation. Ein größeres Risiko kann von Personen eingegangen werden, die einen engeren Austausch eingehen und somit evtl. eigene Einstellungen und Werte zur Diskussion stellen. Diese Person entfernt sich beispielsweise mit dem Boot und fährt aufs Meer hinaus. Risiko-Nutzenabwägung ist im Austauschprozess ein wesentlicher Faktor. Dies bedeutet auch für diejenigen, die Austauschprozesse initiieren und begleiten, dass Räume ermöglicht werden, in denen der Nutzen überwiegt.

Der Austauschprozess endet nicht mit der Beobachtung respektive mit der Bootsausfahrt. Die Person bringt neue Ideen, Inspirationen und Entdeckungen mit auf die eigene Insel. Dies kann ein bewusster Akt sein, wie das Anpflanzen, welches die 2. fiktive Person vorgenommen hat, oder unbewusst, wie es sich am Bild der neuen Fischart in den Gedanken der 4. Person widerspiegelt. Die Insel verändert sich somit auch durch und nach jedem Austauschprozess. Genau hierin liegt einerseits das enorme Potenzial und andererseits das große Risiko dieser Prozesse. Mit dem Verlassen der sicheren Bucht kann es zu Momenten des Hinterfragens der gewohnten Wege und Orientierungsmuster kommen. Möglicherweise entdecken wir neue und ungewohnte Aspekte auf unseren vertrauten Inseln, denn Austauschprozesse erzeugen Resonanz. Dass hierzu neben der grundsätzlichen Bereitschaft zur Veränderung auch Zeit, finanzielle und personelle Ressourcen und eine kompetente Begleitung notwendig sind, wird mit dem Bild der Insel nochmals betont.



Und welches Bild verbinden Sie mit Ihrem letzten gelungenen Wissenstransfer?

Bibliographie

- Anzaldúa, G. (1987): *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, G. (2002): (Un)natural bridges, (Un)safe spaces. In: Anzaldúa, G.; Keating, A.: *This bridge we call home. Radical visions for transformation*. New York: Routledge. S. 1–5.
- Beck, U. (1986): Wie streichle ich mein Stachelschwein? Zur Verwendung von Sozialwissenschaften in Praxis und Politik. In: *Politik in der Risikogesellschaft* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bhabha, H. K. (2011): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Bhabha, H. K. (2007): Grenzen. Differenzen. Übergänge. In: Gunzenheimer, A. (Hrsg.): *Grenzen, Differenzen, Übergänge. Spannungsfelder inter- und transkultureller Kommunikation*. Bielefeld: transcript. S.29–48
- Bohnsack, R. (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen und Toronto: utb.
- Bonz, J./Struve, K. (2006): Homi K. Bhabha. Auf der Innenseite kultureller Differenz: „in the middle of differences“. In: Moebius, S./Quadflieg, D. (Hrsg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 140–153.
- Brand, S. (2022): Zur Relevanz des Körperlich-Leiblichen in der künstlerischen und kulturell-ästhetischen Bildung: Kerngedanken, Konzepte und Theorien. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. www.kubi-online.de/artikel/zur-relevanz-des-koerperlich-leiblichen-kuenstlerischen-kulturell-aesthetischen-bildung [Zugriff: 06.09.2022]
- Breitschwerdt, L./Egetenmeyer, R. (2022): Dialogorientierte Forschung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Theoretische und forschungsmethodische Überlegungen zur Gestaltung des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses. In: *Bildungsforschung 2*.
- Burk, M./Grindel, C./Hetze, P. (2022): *Transferkompass. Analyse der Transferaktivitäten von Hochschulen*. Herausgeber: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., Essen.

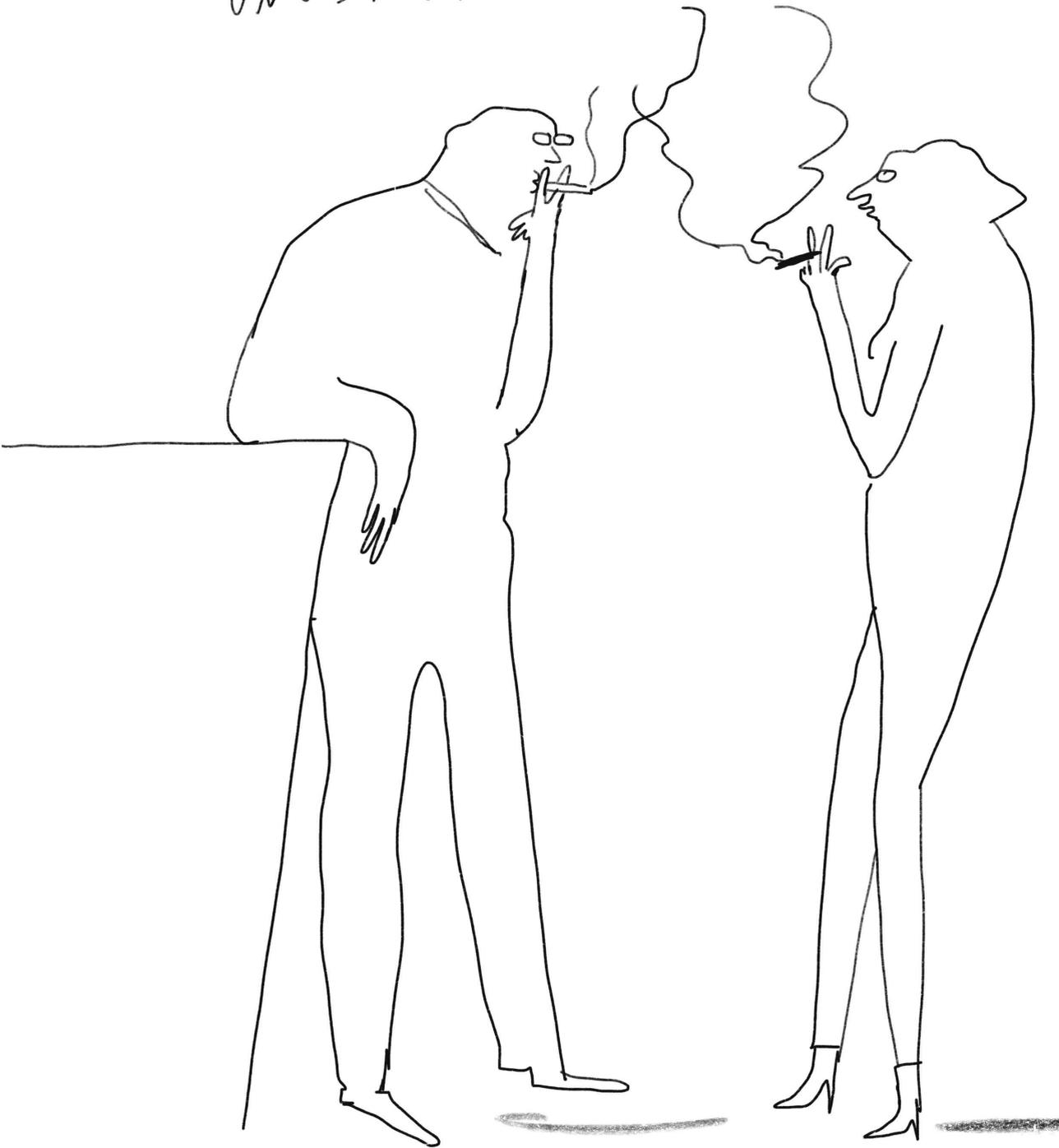
- Dirksmeier, P. (2010): Die kulturelle Übersetzung als symbolische Gewalt: Über die Beobachtung des Kultur-/Gesellschaftsverhältnisses in der Kulturgeographie. In: *Social Geography*, Vol. 5. https://journaldatabase.info/articles/die_kulturelle_ubersetzung_als_symbolische.html [Zugriff: 07.12.22]
- Glaser, B./Strauss, A. (1967): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: Hogrefe. S. 51–83.
- Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1). S. 7–20
- Gottschalk-Mazouz, N. (2007): Was ist Wissen? In: Ammon, S. et al. (Hrsg.): *Wissen in Bewegung. Dominanz, Synergien und Emanzipation in den Praxen der ‚Wissensgesellschaft‘*. Weilerswist: Velbrück. S. 25.
- Haraway, D. (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive, in: Dies. (Hrsg.): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag. S. 73–97.
- Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M. (2014): *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Budrich Journals.
- Nohl, A.-M. (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: *Zeitschrift Bildungsforschung* 2.
- Peters, Sibylle (2021): Kinder – Erwachsene, Frauen – Männer, Menschen – Tiere? Zur Auflösung binärer Oppositionen im Forschungstheater. In: *IXYPSILONZETT. Das Magazin für Kinder- und Jugendtheater*. 2/2021. S. 21–24.
- Reuter, O./Stein, R./Wolz, S./Wilkeneit, T. (2020): Ästhetische Bildungsprozesse von Jugendlichen in sozial schwierigen Konstellationen. In: Timm et al. (Hrsg.): *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*. Münster/New York: Waxmann. S. 247–264.
- Rieger et. al. (2021): *Virtuelle Lebenswelten: Zur Einführung*. In: Ders. (Hrsg.): *Virtuelle Lebenswelten. Körper – Räume – Affekte*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Siebert, H. (1999): Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur. In: Nuisl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Nr. 44. S. 10–17.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Struve, K. (2013): *Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: Springer.
- Susman, K. (2022): Die Psychologie des virtuellen Raums. Begegnungsförderung und horizontale Kommunikation. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 44–45. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45/16932-die-psychologie-des-virtuellen-raums.php> [Zugriff: 07.12.2022]
- Turner, V. (1977): Variations on a Theme of Liminality. In: Moore, S./Myerhoff, B.: (Hrsg.): *Secular Rites*. Assen/Amsterdam: Van Gorcum. S. 36–52
- Turner, V. (2009): *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*. Frankfurt/Main: Campus Verlag. (engl. 1982).
- Willke, H. (1998): Organisierte Wissensarbeit. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 27, Heft 3.

Materialverzeichnis

Seite	Abkürzung	Veranstaltung	Datum
59	20211129_CFW_1_ZM_0:16:15	Critical-Friend-Workshop (CFW)	29.11.2021
60	20210929_DW_3_WT_ZM_0:11:53	Denkwerkstatt (DW)	29.09.2021
67	20210811_I4_ZM_1:02:40	Interview	11.08.2021
68	20210409_TT_FB	Transfertagung (TT) (schriftliches Feedback)	8.4-9.4.2021
68	20220110_I5_ZM_0:04:00	Interview	10.01.2022
69	20210409_TT_FB	Transfertagung (TT) (schriftliches Feedback)	8.4-9.4.2021
69, Fußnote	20211126_CFW_ZM_0:01:00	Critical-Friend-Workshop (CFW)	26.11.2021
69, Fußnote	20211129_CFW_2_ZM_0:01:18	Critical-Friend-Workshop (CFW)	29.11.2021
69	20210811_I4_ZM_0:36:10	Interview	11.08.2021
71	20210811_I4_ZM_1:02:40	Interview	11.08.2021
71	20210712_I3_ZM_1:03:00	Interview	12.07.2021
71	20210929_DW_FB	Denkwerkstatt (DW) (schriftliches Feedback)	27.-29.9.2021
71, Fußnote	20210929_DW_FB	Denkwerkstatt (DW) (schriftliches Feedback)	27.-29.9.2021
	20210409_TT_1215_Z2_0:03:48	Transfertagung (TT)	8.4-9.4.2021
71	20210811_I4_ZM_0:57:21	Interview	11.08.2021
71	20210712_I3_ZM_0:01:30	Interview	12.07.2021
72	20210928_DW_2_0940_Tor_ZM_0:17:48	Denkwerkstatt (DW)	28.09.2021
72	20211220_I5_ZM_0:39:45	Interview	20.12.2021
72	20220701_H_ZM_0:00:50	Expert*innen-Hearing	01.07.2022
72	20220701_H_ZM_0:00:50	Expert*innen-Hearing	01.07.2022
73, Fußnote	20210630_I1_ZM_0:11:17 20210708_I2_ZM_0:36:00 20210712_I3_ZM_0:39:30 20210811_I4_ZM_0:42:00	Interviews	30.6.2021 8.7.2021 12.07.2021 11.8.2021
73	20210712_I3_ZM_0:27:26	Interview	12.07.2021
74	20210929_DW_3_WT_ZM_0:20:40	Denkwerkstatt (DW)	29.09.2021
74, Fußnote	20210929_DW_3_0935_WT 20210929_DW_3_0935_EP 20210929_DW_3_0935_F0 20210928_DW_2_0940_Tul 20210928_DW_2_0940_Tor 20210928_DW_2_0940_Tuh 20210927_DW_1_1500 20211129_CFW 20211115_CFW 20211126_CFW 20211206_CFW	Denkwerkstatt und Critical-Friend-Workshops	27.-29-09.2021 15.11.2021 26.11.2021 29.11.2021 6.12.2021

74	20210927_DW_1_1930	Denkwerkstatt	27.09.2021
75	20210929_DW_FB	Denkwerkstatt (schriftliches Feedback)	29.09.2021
75	20220715_H_ZM_0:02:50	Expert*innen-Hearing	15.07.2022
75	20211220_I5_ZM_0:45:50	Interview	20.12.2021
76	20211220_I5_ZM_0:46:35	Interview	20.12.2021
76	20210928_DW_2_0940_Tor_ZM_0:19:23	Denkwerkstatt	28.09.2021
76	20210929_DW_FB	Denkwerkstatt (schriftliches Feedback)	29.09.2021
76	20210409_TT_FB	Transfertagung (TT) (schriftliches Feedback)	8.-9.4.2021
76	20211220_I5_ZM_0:06:00	Interview	20.12.2021
77	20211220_I5_ZM_0:06:37	Interview	21.12.2021
77	20210408_TT_1_1150_Z1_ZM_0:10:15	Transfertagung (TT)	08.04.2021
77	20210712_I3_ZM_0:01:30	Interview	12.07.2021
78	20220701_H_ZM_0:47:05	Expert*innen-Hearing	01.07.2022
78	20211220_I5_ZM_0:59:55	Interview	20.12.2021
79, Fußnote	20210408_TT_1_1125_Z2_ZM_0:06:20 20210408_TT_1_1410_Z5_ZM_0:41:30 20220701_H_ZM_0:57:00	Transfertagung (TT) Expert*innen-Hearing	08.04.2021 1.7.2022
79	20220628_H_ZM_0:06:00	Expert*innen-Hearing	28.06.2022
80	20210929_DW_FB	Denkwerkstatt (schriftliches Feedback)	27.-29.9.2021
80	20210928_DW_2_0940_Tor_ZM_0:16:32	Denkwerkstatt	27.-29.9.2022
80	20211220_I5_ZM_0:44:55	Interview	20.12.2021
82	20211229_CFW_1_ZM_0:01:05	Critical-Friend-Workshop (CFW)	29.11.2021
82	20210929_DW_FB	Denkwerkstatt (schriftliches Feedback)	27.-29.9.2022
83	20220701_H_ZM_0:11:00	Expert*innen-Hearing	01.07.2022
83	20220701_H_ZM_0:10:30	Expert*innen-Hearing	01.07.2022
83	20220701_H_ZM_0:29:00	Expert*innen-Hearing	01.07.2022
83	20210630_I1_ZM_1:39:52	Interview	30.06.2021
83	20210630_I1_ZM_1:36:30	Interview	30.06.2021

UNGEFILTERT AUSTAUSCHEN



DAS IST DIE KÜHNSTE
HOFFNUNG.

Wissenstransfer geschieht, wenn körperliche Resonanz passiert

Katalin Pöge/Stephan Kaps



Katalin Pöge [*1982], ist Meisterschülerin der Kunsthochschule Weißensee, sie studierte Visuelle Kommunikation sowie Freie Grafik in Weißensee und an der Akademie der Künste in Wien. Heute arbeitet sie als Bildende Künstlerin und als Coach & Trainerin im Bereich New Work & New Learning. In ihrer Arbeit schafft sie co-kreative Erfahrungsräume nach dem Prinzip des Entdeckenden Lernens und ermöglicht einen Transfer zwischen künstlerischem Denken und Handeln und artfremden Kontexten.

Stephan Kaps [*1981], staatlich geprüfter Atem-, Sprech- und Stimmlehrer nach Schläffhorst und Andersen, Diplomkünstler und M.A. in Erwachsenenbildung, war siebeneinhalb Jahre lang Programmbereichsleiter Kultur und Gestalten an der VHS Hannover und ist seit Mai 2022 Leiter der VHS im Landkreis Nienburg an der Weser. Er ist Mitglied im Arbeitskreis Vielfalt des Niedersächsischen Landesverbandes der Volkshochschulen und im Diversity-Ausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Die beiden Autor*innen haben sich in der Veranstaltung „Denkwerkstatt – Treffen sich 15 Ideen...“ des Projekts Witra KuBi an der Bundesakademie für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel kennengelernt.

Die beiden Autor*innen wählten für diesen gemeinsamen Beitrag ein digitales Gespräch bei analogem Wein. Leseempfehlungen, die sich aus dem Austausch ergaben, sind ergänzend angefügt.



What if... / Was wäre wenn...

Wenn wir uns wünschen könnten, was wir wollen, dann gehen Forschung und Praxis Hand in Hand. Die Erfahrungen, die in der Praxis gesammelt werden, werden forschend begleitet, um aus den Ergebnissen Angebote neu zu kreieren oder zu optimieren und allen Beteiligten gelungene (Wer entscheidet, wann welches Angebot gelungen ist?!) Lernangebote zu unterbreiten. Aus unserer Sicht besteht hier ein Ungleichgewicht dahingehend, dass die Wissenschaft mehr gibt als sie an Informationen zurückbekommt. Evaluationen und Bedarfsermittlungen, Wirksamkeitsstudien und Marktanalysen – all das könnte in enger wissenschaftlicher Begleitung aus der Praxis erhoben und analysiert werden. Auch hier stellen wir aus der Erfahrung unserer Arbeit die Frage: Wie kann es leicht gehen? Wie können wir Methodiken aus der Wissenschaft und der Feldpraxis miteinander verzahnen, um die Evaluation schnell, fundiert und zielgenau in Angebote zu überführen, die zu unseren aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen passen?

Wir versuchen einmal zum Einstieg, Transfer zu umschreiben und einzukreisen, um eine gemeinsame Grundlage zu haben. Wissenstransfer ist für uns eine Übersetzungsleistung, also die Umarbeitung von Diskursen in Angebote. Es geht darum, Ermöglichungsräume zu schaffen und ein Medium für Diskurse zu sein. Die Anregung zur eigenen Auseinandersetzung mit Inhalten und auch mit anderen Positionen ist hierbei relevant.



Gelingsbedingungen

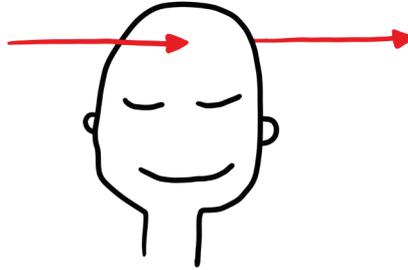
1. Offenheit für Vielfalt

Wissenstransfer setzt die Offenheit voraus, die Wechselwirkung zwischen Forschung (auch gleich Theorie) und Praxis wahrzunehmen und zu gestalten. Praktiker*innen, zu denen wir uns zählen, haben eine Übersetzungsaufgabe, die aktuellen wissenschaftlichen Diskurse in Angebote zu verpacken und für unterschiedliche Gruppen, Zielgruppen bzw. Milieugruppen, so aufzubereiten, dass diese davon profitieren und den Transfer in die eigene Lebenswirklichkeit vollziehen können. Diese Übersetzungsleistung setzt die Bereitschaft voraus, neugierig zu sein, sich fortzubilden und lebenslanges Lernen (vor) zu leben, auch, um nicht aus Unwissenheit zu diskriminieren. Hier ist ein inklusiver und intersektionaler Ansatz wichtig oder um es mit Perko, Weinbach, Kaszner und Czollek zu sagen, „radical diversity“, also die bedingungslose Akzeptanz von Unterschiedlichkeit. Um diese Unterschiedlichkeit in der Praxis handhabbar zu machen, werden Menschen oftmals nach ähnlichen Interessen, Eigenschaften, Milieus und so weiter geclustert und somit zu Zielgruppen¹ zusammengeführt. Die Ansprache von Zielgruppen ist niederschwellig, da die Zuschreibungen verständlich sind und sich an die Adressierten richten. Leider reproduziert die Benennung von Zielgruppen Vorurteile und die ständige Wiederholung festigt bestehende Zuschreibungen bestimmten Gruppen gegenüber. Ziel sollte es sein, dass Angebote offen sind und mögliche Einschränkungen in dieser Offenheit zur Schaffung von Schutzräumen bzw. Räumen ähnlicher Erfahrung benannt sind, sodass marginalisierte Menschen diskriminierungsarme Orte der Begegnung finden.

- Lesetipp: „Praxishandbuch Social Justice und Diversity“, Czollek, Perko, Kaszner, Czollek, 2019
- Lesetipp: „Programm- und Angebotsplanung“, Fleige, Gieseke, von Hippel, Käßplinger, Robak, 2019

1 Zielgruppen sind, Fleige, Gieseke, von Hippel, Käßplinger und Robak folgend, kurzfristige Interessensgemeinschaften oder temporäre Bedarfsgemeinschaften.

ICH MUSS ERLEBEN, DAMIT EINE IDEE KONGRUENT WIRD



2. Ich muss erleben, damit eine Idee kongruent wird

Im Idealfall werden in Bildungsangeboten diskursive Inhalte behandelt und die Teilnehmenden zur Reflexion angeregt. Ein Beispiel kann ein Portrait-Kurs sein, in dem Genderstereotype überspitzt dargestellt und dann aufgelöst werden. Der angeleitete Austausch der Teilnehmenden erweitert die heteronormative, stereotypisierte Wahrnehmung und sorgt somit für einen diversitätssensibleren Umgang miteinander.

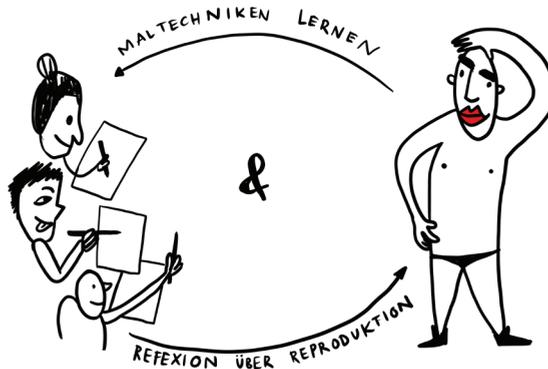
Erleben Teilnehmer*innen im künstlerischen Prozess Unsicherheit und ihren persönlichen Umgang damit, ist es ihnen möglich, sich innerhalb eines geschützten Erfahrungsraumes mit alternativen Handlungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen.

3. Institutionen gestalten

Ein weiterer zentraler Aspekt ist, dass Institutionen eine Plattform mit Haltung sein sollten, die unter bestimmten Kriterien ihre Infrastruktur bereitstellt, um so Inhalte vermitteln zu können. Diesen Plattformgedanken folgend, eignen sich im Besonderen Volkshochschulen, da diese bundesweite Strukturen haben und über die regionalen Bildungseinrichtungen mittels der Lernplattform vhs.cloud über digitale Strukturen verfügen. Volkshochschulen geben das Versprechen „Bildung für alle“ ab und setzen sich auch über das Jahresthema „Zusammen in Vielfalt“ mit Diversität, Digitalisierung

und Nachhaltigkeit auseinander. Sie wollen diskriminierungsarme Orte der Begegnung sein, in denen sich Menschen mit gleichen Interessen und dem Wunsch des Austausches auf Augenhöhe begegnen und weiterbilden können. Der altmodische Begriff „Volk“ hat hierbei die positive Konnotation, dass alle Menschen unabhängig von ihrem Status angesprochen werden. VHS könnte aber auch für Visionshochschule stehen.

vhs
VISIONS
HOCHSCHULE



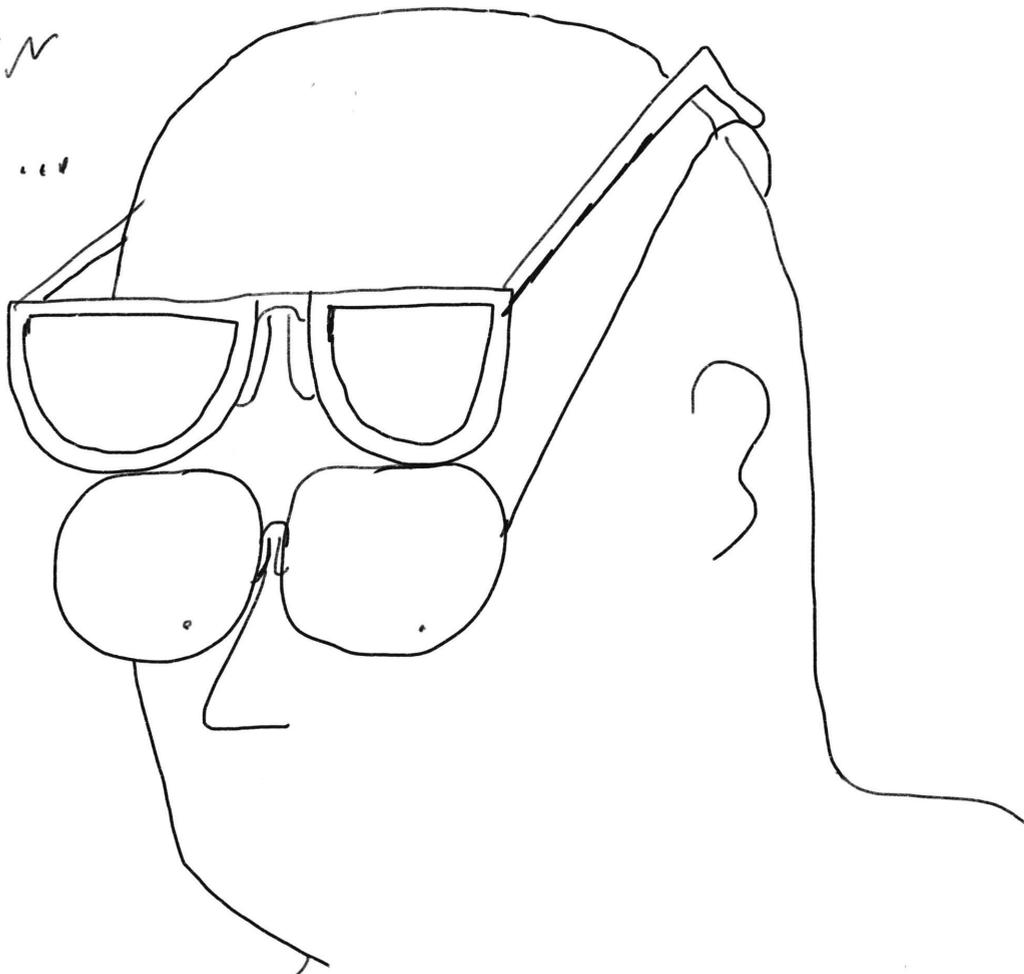
4. Selbstwirksamkeit stärken

Als Praktiker*innen zwischen Kunst, Kultur und Bildung initiieren wir auch an Grund- und weiterführenden Schulen hierarchiefreie Lernräume und bedürfnisorientierte Formate für temporäre Bedarfgruppen. Hier gilt es auch herauszufinden, wie generationsübergreifende Expertise eingeholt werden kann. Kinder und Jugendliche haben aus ihrer Lebenswirklichkeit wichtige Impulse, um ihre Bildungserfahrungen aktiv mitgestalten zu können. Generell sollten Strukturen der Selbstwirksamkeit geschaffen werden, als zu sehr in Inhalte reinzugrätschen und hier Bestimmungen bzw. Vorgaben zu machen. Das dreigliedrige Schulsystem offenbart hier Diskriminierungspotenzial und beschuldigt durch die Schaffung von Erwartungen an Bildungsbiografien an den Ausbildungsbedarfen des Arbeitsmarktes vorbei. Integrative und kooperative Gesamtschulen könnten hier einen Lösungsansatz darstellen, um individuelle Bedürfnisse angemessener befriedigen zu können, auch, um Diskriminierung aufgrund klassischer Zuschreibungen entgegenzuwirken. Ebenso können nachhaltig organisierte Begleitprogramme (für Pädagog*innen, Schulleitungen sowie deren Schüler*innen) die Selbstwirksamkeit fördern, kommunikative und ko-kreative Fähigkeiten stärken und Lust auf lebenslanges Lernen machen. Das brauchen wir! Zudem benötigen wir Corporate Learning Konzepte, agile Methoden aus der Unternehmensentwicklung, ehrliches Interesse an den Ansichten der Teilnehmer*innen und die Adaption künstlerischer Methoden, um Wissenstransfer stattfinden zu lassen und darüber hinaus sogar ein Eigeninteresse für Wissenstransfer zu schaffen.

- Lesetipp: „Warum Feminismus gut für Männer ist“, Jens van Tricht, 2019
- Lesetipp: „Kultur der Digitalität“, Felix Stalder, 2016
- Lesetipp: „Der Tunnel“, Bernhard Kellermann, 1913

Resümierend bedeutet dies, dass möglicherweise bestimmte Institutionsgrenzen aufgehoben sowie neue geschaffen werden müssen und Wissenschaftler*innen in Praxiseinrichtungen integriert werden müssen. Wir stehen mit offenen Armen, einem Sack voller guter Ideen, einer Menge Erfahrung und Offenheit für Veränderung sowie für einen Diskurs zur Verfügung.

WENN
ICH...



AN WISSENSCHAFT UND PRAKTI'S
DENKE.

Über den Austausch und die Weitergabe von Wissen

Sara Schwienbacher

Sara Schwienbacher, Kunsttherapeutin, Performerin und künstlerisch forschende Professorin für Kunsttherapie an der Hochschule für Künste im Sozialen, Ottersberg eine der künstlerischen Leiterinnen von PAULA dem Lebendigen Galerieraum in Worpsswede

Erinnerungsraum

Ich stöbere durch meine Aufschriebe aus der Online-Tagung im April 2021 „Wege des Austauschs zwischen Forschung und Praxis Kultureller Bildung gemeinsam erproben“- und finde relativ zu Anfang die Frage:

Was bedeutet Transfer aus künstlerischer Perspektive?

Mit dieser Frage im Kopf blättere ich durch die restlichen Unterlagen. Es erscheint ein leuchtend gelber, mit rosa gerahmter Zettel – mit der folgenden Aufschrift: Transfer ist gleich Transformation, hellblauer Pfeil- *eine Übersetzung*.

Ich finde eine schlecht geglückte Zeichnung einer Matroschka, die berühmte russische Schachtelpuppe.

Ich überführe eins ins Andere, steht da noch und überall sind unkoordinierte Pfeile in alle Richtungen und Fragezeichen.

Interessant finde ich den Aufschrieb auf einem sonst leeren Blatt: *Beziehungsarbeit!*

Ich schließe die Mappe und notiere: wie künstlerisch darf mein Text werden?
Darf ich eine Anleitung zum Falten und Schneiden in meinen Buchbeitrag integrieren?
Vielleicht ein cut out? Oder eine Handlungsanweisung – erstelle dein eigenes Reflexionsmodell im Buch.

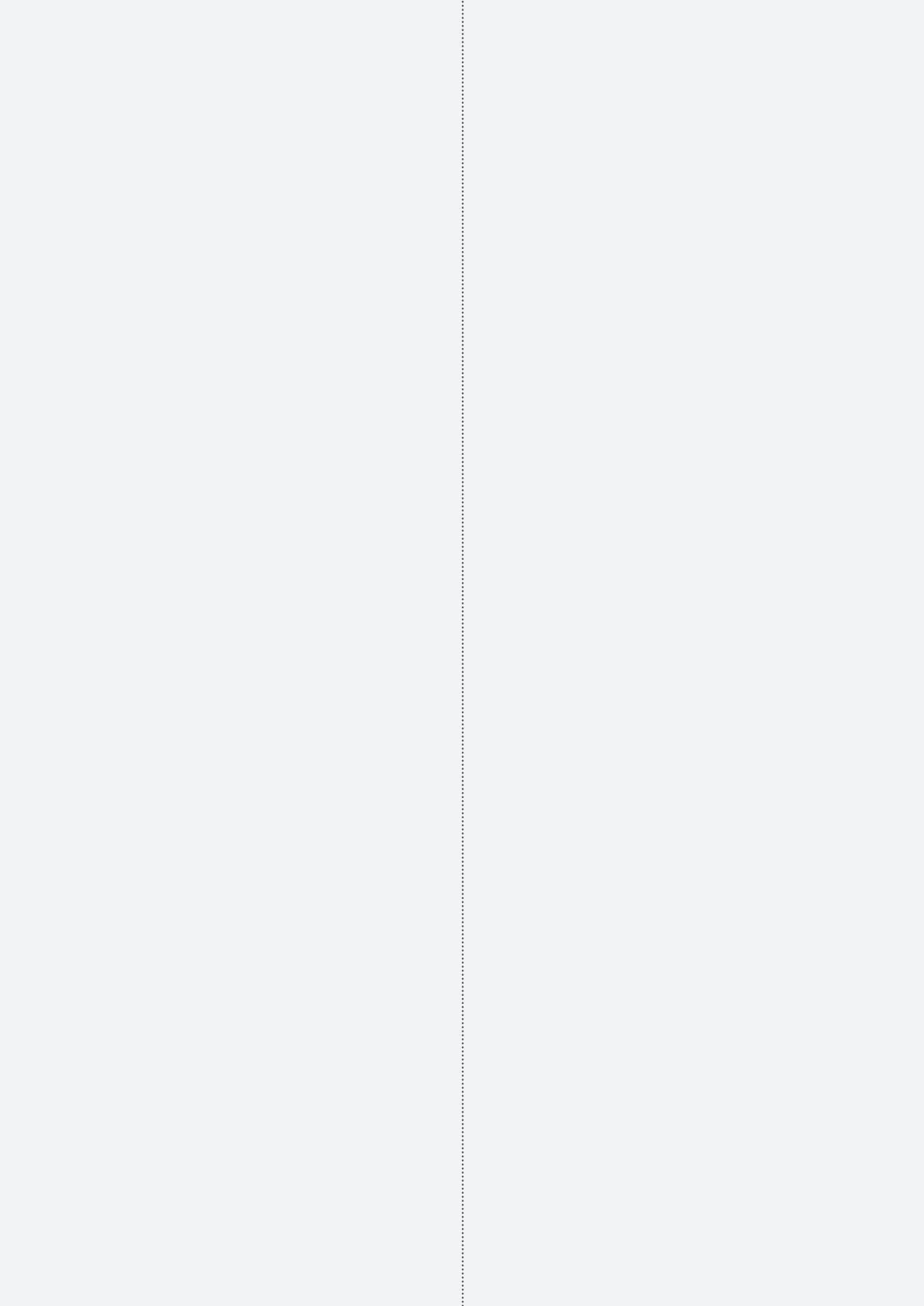
Schlage die nächste Doppelseite auf und falte die äußeren Seitenränder hin zur Mitte.

Klappe die gefalteten Außenseiten wieder auf, sodass du zwei Außenwände hast. Lege in die Mitte deines Raumes einen Gegenstand. Male eine Linie in den Raum – sie beginnt unten am Buchrand und endet oben. Eine Linie, welche sich auf den Gegenstand bezieht.

Nun stell dir vor du bist auch im Raum und du gehst diese Linie entlang und kannst dir deinen Gegenstand von diesem Weg aus ansehen.

Stelle dir im nächsten Schritt alle Räume der Menschen, welche dieses Buch lesen werden, aneinandergereiht vor und du kannst auf den gezeichneten Linien entlang gehen.

Spaziere durch den Transittunnel und gucke dir die Gegenstände der anderen an.



Über den Austausch und die Weitergabe von Wissen

Die Ausstellungsbesucher*innen auf ihre partizipative Rolle aufmerksam zu machen und sie damit als Teil des Werkes zu deklarieren, ist eine gewohnte künstlerische Herangehensweise. Auch die aktuelle Ausstellung *printing futures*, die das Kunsthaus Göttingen am 18. Juni 2022 zeitgleich mit der *documenta fifteen* eröffnet hat, macht die Besucher*innen zu Gestalter*innen.¹ 100 Tage lang dreht sich in den unterschiedlichen Räumen alles um das Arbeitsmaterial Papier, jeder Ausstellungsraum der elf beteiligten Künstler*innen wird sich in der Zeit verändern, die Künstler*innen arbeiten vor Ort mit den Besucher*innen.

Der Künstler Shahidul Alam aus Bangladesch spricht in seiner Arbeit „Talking to an Archive“, die Besucher*innen mit der Aufforderung: „you are one of the Authors of this book and this exhibition“ an, Fotos zu sichten und für einen Fotoband auszuwählen. Der Fotojournalist und Menschenrechtsaktivist war 2018 für drei Monate inhaftiert, nachdem er die Regierung Bangladeschs für die Niederschlagung von Protesten scharf kritisiert hatte. Mit klarer Bildsprache erzählen die bislang unveröffentlichten Fotoserien von gewaltigen Polizeieinsätzen, Demonstrationen und Umweltkatastrophen (vgl. Hagen 22).

Ich frage mich, was den Künstler bewegt, dem Publikum die Entscheidung der Auswahl zu überlassen? *Choose your favorite* – steht auf einer Anzeigetafel im Ausstellungsraum. Meine Wahl und seine tief persönlichen, existenziell und dramatisch erlebten Szenen. Ich stelle mir vor, in der Ausstellung zu sein und mit der Aufforderung konfrontiert zu werden: Nach welchen Strategien würde ich verfahren? Welches Bild würde ich zum Fotoband beitragen?

Sicher würde ich gucken, welches Foto als erstes meine Aufmerksamkeit einfordert. Aber nach welchen Kriterien, formal-ästhetisch oder inhaltlich? Geleitet vom Auftrag würde ich zügig auswählen und dann versuchen, den Inhalt zu begreifen. Die präsentierten Themen wären mir fremd, ich würde versuchen, achtsam hinzugucken, um das Festgehaltene zu entschlüsseln. Dann würde ich meine Wahl verwerfen, da ich sie als zu beliebig, zu wenig durchdacht empfände. Ich würde versuchen, die Dramatik, das persönliche Ausmaß zu verstehen und wäre von der Wucht überwältigt. Ich würde mich anstrengen, neu Anlauf nehmen und schlussendlich mein vorher intuitiv gewähltes Bild als Favoriten markieren.

Der Kurator der Ausstellung, Gerhard Steidl, sagt: „die Arbeitsprozesse in den Räumen mit den Besucher*innen werden in Büchern dokumentiert. Diese bilden das Gedächtnis der Documenta“ (vgl. *Christophersen*, 22). Meine Präsenz und Teilhabe an dem Prozess würde Teil der Documenta-Erinnerung werden. Das Werk, welches in der Zusammenführung entstehen wird, wird als kollektives verstanden, es beinhaltet Beteiligungsformate. Insgesamt zeigt sich der Wunsch nach Mitgestaltung auf der

¹ <https://kunsthaus-goettingen.de/printing-futures/>

Documenta, die Betrachter*innen werden durch Aktion und Komposition angehalten, sich zu positionieren. Aber auch zum Teilen von dem Gesehenem wird in vielseitigen Formaten des *nongkrong*-chillen- auf indonesisch eingeladen, dabei soll Begegnung und damit Gemeinschaftskultur gefördert werden.

Der gesellschaftsrelevante und kollektivistische Ansatz fordert Austausch und Aushandlung. Viele Räume bilden Knotenpunkte. In ihnen werden künstlerische *knowledge exchange Modelle* erprobt.

Die Frage nach solchen künstlerischen Formaten des Wissensaustausch beschäftigt mich schon länger und ich möchte im Weiteren die Gelegenheit nutzen, das künstlerische Forschungsprojekt PAULA vorzustellen.

Das künstlerische Resonanzraummodell

Seit 2016 hat sich die Kunstschule PAULA in Worpswede in einem kollaborativen Prozess gemeinsam mit Studierenden aus der Hochschule für Künste im Sozialen, Ottersberg zu einem lebendigen Galerieraum verwandelt: Einem Raum für künstlerische Forschungsprozesse für die freischaffend tätigen Künstler*innen, für Studierende aus dem Studiengang Kunst im Sozialen. Kunsttherapie (B.A.), ein Raum für selbst geleitete Masterprojekte aus dem Studiengang Kunst und Theater im Sozialen (M.A./M.F.A.), ein Raum für Berufsanfänger*innen/Absolvent*innen; ein Raum für eigensinnige Praktikumsideen und vieles mehr.

Die PAULA arbeitet mit partizipativen Leitungsstrukturen und hat den Wunsch, sich zu einem künstlerischen Kollektiv zu entwickeln. Alle Besucher*innen der Galerieräume werden zu Gestalter*innen und Co-Forscher*innen in der jeweiligen Ausstellung. Sie sind Teilnehmer*innen an einem künstlerischen Forschungsprozess, sodass Teilnehmer*in/Besucher*in/Gestalter*in im Text synonym zu verstehen sind.

Dreimal jährlich eröffnet eine sogenannte Impulsausstellung den Raum mit einem künstlerischen Anfangsimpuls, dem Anfangswerk und dem sog. Ausgangswissen, mit welchem der*die Künstler*in seine*ihre individuelle Suche beginnt. An diesen Impuls wird in drei Schritten in einem künstlerisch_ vermittelnden Setting mit jeglichen Zielgruppen angeknüpft.

1. Schritt

Zu Beginn wird eingeladen, das vorhandene Werk wahrzunehmen, sich Zeit zu nehmen, sich einzulassen. Je nach Angesprochen sein, also dem Berührt-, Bewegt-, Ergriffenwerden, was Soziologe und Politikwissenschaftler Hartmut Rosa „Affizierung“ nennt (vgl. S.296, 2019), findet eine Entscheidung innerhalb des Raumwerks statt:

Diese Entscheidung zeigt sich in der eigenen Positionierung im Raum, dem Wunsch nach künstlerischer Auseinandersetzung mit dem vorhandenen Werk an einer bestimmten Stelle.

2. Schritt

Nach dem Zubewegen folgt im zweiten Schritt – dem künstlerisch praktischen Teil – die persönliche Aneignung. Diese wird persönlich gestaltet, sodass viele ganz unterschiedliche Aneignungsprozesse parallel in den Räumen stattfinden. Die künstlerische Resonanz verstehen wir im Modell als eine eigenständige künstlerische Reaktion auf das Werk. Diese Bezugnahme kann sich in verschiedenen Weisen zeigen:

In Form einer Erweiterung/Ergänzung des vorhandenen Werkes, z.B. eine formal assoziative Weiterführung inspiriert von einer Technik; eine inhaltliche Anbindung durch eine gegebene Narration oder dem Finden eines ergänzenden Themas; interventionistisch durch den direkten Eingriff; durch eine Nachahmung in Form von einer Wiederholung etc.

In jeder Reaktion zeigt sich eine eigenständige Transformation des Ausgewählten, Dagewesenen. Egal ob als veränderte Zeichnung an der Wand, als Tonobjekt am Boden, als Knethaufen oder Perlenmonster. Der Anfangsimpuls regt die Besucher*innen zu individuellen performativen Bewegungsabläufen an, zum Krachmachen und Poesieren, zum Fotografieren und Animieren. Dieser Veränderungsprozess ist sehr persönlich und knüpft an die eigene Erlebniswelt der Gestalter*in an. Das neue Werk enthält das alte und kann stellvertretend nun in der neu gefundenen Form wieder jemanden erreichen und in dem gefundenen Ausdruck die darauffolgenden Betrachter*innen bewegen und berühren. Das Werk macht sich anschlussfähig, indem es sich im Galerieraum zeigt, dieses *Sichtbar Werden* ermöglicht wieder neuen Besucher*innen persönliche Erfahrungen.

3. Schritt

Im dritten Schritt setzen sich die Besucher*innen mit ihren individuellen Werkaneignungsstrategien auseinander und reflektieren die vollzogenen Veränderungen im Raum – dem gemeinsamen Werk. Nun können die eigenen Werke mit den anderen abschließend in Beziehung treten, sich zueinander verhalten. Richtet die Gruppe den Blick auf den gesamten Raum, schließen sich oft verbindende Interventionen an; z.B. durch gemeinsame Farbelemente oder verbindenden Figurationen wird versucht, ästhetische Brücken zu konstruieren. Am Ende wird der Galerieraum wieder als Ausstellungsraum verlassen.

Resonanz als Modell für Transfer – Das Wissen im Werk

Wie funktioniert die Idee eines künstlerischen Resonanzraumes als eine Plattform für Austausch und die Weitergabe von Wissen? Nehme ich das Werk als Wissensträger ernst, steckt in den drei Schritten eines resonanten künstlerischen Vollzugs ein gelungener Transferprozess.

Seit sechs Jahren habe ich vielseitige Erfahrungen im Modellprojekt als Künstlerin, Kunstpädagogin und künstlerisch Forschende gesammelt. Die Idee, die PAULA als einen künstlerisch-kollaborativen Forschungs- und Vermittlungsraum zu verstehen, war nicht von Anfang an so klar formulierbar. Die Arbeitspraxis hat gezeigt, dass das künstlerische Resonanzraummodell abhängig ist von:

- kontinuierlicher heterogener und intergenerativer Teilhabe
- einer künstlerisch forschenden, künstlerischen Praxis
- und der Platzierung von eigenständigen, künstlerischen Positionen in der Vermittlung.

Der kollaborative Ansatz erfordert kontinuierliche Anlässe für Begegnung. Die Formate, welche die Beteiligten künstlerisch forschend dafür entwickeln, verstehen wir als unser kulturelles Angebot. Teilhabe offen, kostenfrei zugänglich, möglichst barrierearm für alle erreichbar. Die Teilnehmer*innen zu (Welt-)Gestalter*innen zu ermächtigen ist unser Ziel, sie bei selbstbestimmten Bildungsprozessen zu begleiten unser Auftrag. Die PAULA arbeitet inklusiv, transkulturell und intergenerativ und versucht möglichst heterogene Gruppen zusammenzubringen.

Die Erfahrungen zeigen, dass die tragende Basis für das Resonanzraummodell die ehrliche Anfrage eines*r Künstler*in mit Interesse an einem kollaborativen Austausch über sein/ihr Werk ist.

Die Themen, Inhalte, Bezüge innerhalb der Impulsausstellung sind für das Funktionieren des Modells zweitrangig. Wichtig ist für die Künstler*in, die punktuelle Anwesenheit ihrer Person, um das gemeinsame Erleben von Umgestaltung/Veränderung zu ermöglichen. Zentral ist für die (Um-)Gestalter*innen der Räume, die Regelfreiheit und die kompetente Begleitung von professionellen Fachkräften. Die Begleitung ist anspruchsvoll, da sie erwartet, künstlerische Vermittlungspraxis aus einer eigenständigen künstlerischen Position heraus zu verstehen. Das methodische Vorgehen wird von den Vermittler*innen in PAULA nicht klassisch vorbedacht und geplant, sondern aus der eigenständigen künstlerischen Strategie situativ im Raum selbst hervorgebracht. Die Orientierung findet immer im sich verändernden Raumwerk statt und erfordert die eigenständige Anknüpfung aller Beteiligten, d.h. die Vermittler*innen sind gleichermaßen gefordert, sich künstlerisch zu positionieren und zum aktuellen Werk zu verhalten und diese Haltung in Beziehung zu setzen mit ihrem jeweiligen Vermittlungsauftrag. Dies ermöglicht eine gemeinsame Suchbewegung, alle Anwesenden im Forschungsraum arbeiten auf Augenhöhe und damit wird ein künstlerisch-forschendes künstlerisches Praxisverständnis möglich.

Das Verschränken von Forschung/Vermittlung im kollektiven Galerieraum entstand durch das Erleben von der Zusammengehörigkeit der eigenen und fremden Suchbewegung. In diesem gemeinsamen, suchenden Dazwischen finden selbstbestimmte Bildungsmomente aller Beteiligten statt. Der Raum als gemeinsames Werk ist der kontinuierliche Speicher für Transferprozesse. Die Begegnung hingegen speichert Transfermomente, und schafft punktuelle, direkte Nachvollziehbarkeit. In jedem einzelnen Bild ist alles Wissen des vorherigen Werkes enthalten, auch wenn es nicht immer direkt ersichtlich ist, wird deutlich, dass es das Eine nicht ohne das Andere geben würde.

Werde selbst zur (Um)-Gestalter*in! – Dein POP UP Resonanzraummodell

Falte auf der nächsten Doppelseite die äußeren Seitenränder der gekennzeichneten Markierung entlang. Klappe die gefalteten Außenseiten wieder auf, sodass du zwei Außenwände hast. Schneide so viel wie die Außenwände hoch sind entlang der rechten und linken oberen und unteren Innenkante des Buches (folge der gestrichelten Linie mit dem Symbol der Schere). Falte nun die unteren und oberen Seitenränder nach innen. Klappe sie wieder auf und schneide von unten und oben so weit, bis sich die gefalteten Linien treffen, auch diese Linie ist mit einer Schere markiert. Hefte nun die Innen- und Außenwand deines Raumes mit einer Büroklammer so zusammen, dass sich ein POP UP Raum in deinem Buch ergibt.

Lege einen Gegenstand in die Mitte und beginne, ausgehend von dem Gegenstand, den Raum zu gestalten. Wenn du zu einem Endpunkt gelangt bist, dann bitte jemanden einen neuen Gegenstand in deinen Raum zu legen. Wie verändert dieser deinen Raum? Wie muss sich der Raum nun verhalten, um den neuen Gegenstand aufzunehmen? Und nun stell dir vor es lägen noch zwei weitere Personen einen Gegenstand in deinen Raum, welche Gegenstände sind es? Wie beeinflussen sie deine bisherige Gestaltung?

Komme mit den vier Gegenständen und dem Raum ins Spielen und erstelle deine ganz persönliche Rauminstallation.





Der Resonanzraum als artistic knowledge exchange Modell

Das Resonanzraummodell versteht Wissen nicht hierarchisch und direktiv, sondern kollektiv. D.h. nicht eine Person vermittelt etwas dem anderen oder der anderen, sondern jede*r Besucher*in/Vermittler*in vermittelt sich selbst. Das Werk wird zum Stellvertreter für den Aushandlungsprozess – die non verbale Diskussion im Forschungserlebnis. Alle Gestalter*innen interagieren bezugnehmend auf ihr situatives, also dem erfahrungsbasierten Wissen (knowledge) miteinander. Das Vermittlungssetting ermöglicht das direkte Sammeln und Miterleben von Erfahrungen und das in Beziehung treten. Wesentlich für das Funktionieren des Vermittlungsprinzips in PAULA ist ein autonomes, künstlerisches Werk. Kein Werk, welches sich verstehbar macht, keins das versucht, sich selbst fremd zu werden, um dem heterogenen Publikum zu entsprechen. Sondern ein Werk, welches sich in all seiner Komplexität zeigt, verletzlich und angreifbar macht.

Ausschlaggebend für die Zugänglichkeit ist:

- das Werk/Wissen wird antastbar, händelbar, umgänglich durch die Setzung im Raum,
- das Werk/Wissen hat nicht den Anspruch sich im Ganzen zu vermitteln, sondern ermöglicht individuelle Anknüpfung von allen Seiten,
- dem Publikum wird zugetraut und zugemutet, mit der Komplexität des Werks/Wissens umzugehen.

Die Lesart des Werkes und die dementsprechenden künstlerischen Interventionen folgen unabhängig von einer inhaltlichen Kompetenz einer eigenen Strategie. Damit rückt das individuelle WIE der Aneignung in den Vordergrund:

- jede*r knüpft mit seinem eigenen Wissensstand am Thema an,
- jede*r knüpft mit seinen eigenen Themen an (biografisch basiert),
- jede*r bestimmt selbst über sein/ihr Interesse.

Im Zentrum des Modells steht dementsprechend die selbstbestimmte Form der Wissens-/Werk-Aneignung. Diese individuellen Aneignungsstrategien ermöglichen in Rosas Worten eine Weltbeziehung (2019). Den Besucher*innen gelingt es durch die Vermittlungsarbeit, sich den Raum anzuverwandeln (ebd.). Die PAULA bietet also Raum, ein ICH wie auch eine WELT zu konstruieren, sie ist ein Ort, an dem Selbst- und Weltverhältnisse aufgebaut werden können.

Demnach wird im Resonanzraum Wissen kontinuierlich hervorgebracht. Im Prozess der Wissensproduktion geht es vordergründig um das Erlebnis/die Erfahrung, welche eine Erkenntnis mit sich bringt. Aus meiner performativen Praxis heraus ist es naheliegend für mich, das Erleben an erste Stelle zu stellen. Auch im Team kann ich beobachten, dass der Körper eines*einer Praktiker*in fühlen, schmecken, riechen, tasten will. D.h. Praktiker*innen wollen dabei sein, wenn Wissen erzeugt wird. Ihre künstlerischen

Strategien sind die Zugänge und Weisen, dieses hervorzubringen. Demnach ist Transfer im Künstlerischen nicht einen erlangten Erkenntnisgewinn von A nach B zu transportieren, sondern innerhalb eines Transferraumes ist die situative oder sich im Moment ereignende, performative Erkenntniserzeugung zwischen A und B zentral.

Die PAULA hat vor kurzem ihre 17. Impulsausstellung eröffnet, jede Ausstellung war sehr unterschiedlich und einzigartig. In den vergangenen sechs Jahren, in denen das Modellprojekt sehr vielfältige Erfahrungen sammeln durfte, haben wir einige wiederkehrende Phänomene beobachtet. Diese beeinflussen meines Erachtens den Wissenstransfer im Resonanzraum und ich möchte sie im Folgenden als Potenziale für Wissenstransfer innerhalb unseres artistic knowledge exchange Modells vorstellen.

Potenziale für Wissensaustausch

Die Attraktivität

Das Format „Reset“ schafft dreimal jährlich in den Räumlichkeiten einen radikalen Wechsel. Der Ausstellungsraum verwandelt sich in einen *white cube* und stellt sich für einen neuen Impuls zur Verfügung. In diesem Wandel achtet PAULA vor allem auf die Abwechslung. Wesentlich für die kontinuierliche Vermittlungspraxis innerhalb des Modells ist die Vielfalt innerhalb der Ausstellungspraxis. Die dauerhafte Attraktivität wird durch Wechsel der Ästhetik/Erscheinung behalten. Sobald eine neue Ausstellung eröffnet, ist die PAULA eine „andere Welt“, welche ganz neue Erfahrungen ermöglicht.

Die Wirk_Werkkraft

Die Mischung aus Arbeits- und Ausstellungsraum kennen viele Künstler*innen aus den eigenen Ateliersituationen. In der künstlerisch-pädagogischen Praxis ist es allerdings nicht alltäglich.

Die Sensibilisierung der Dozierenden und Teilnehmer*innen für den Arbeitsraum als Kunstwerk muss kontinuierlich erbracht werden. Es geht weniger um ein klassisches Verständnis von Aufräumen und dem Beseitigen von Arbeitsspuren, sondern vielmehr um das Wahrnehmen von Beziehungen im Raum. Ein gut kuratierter Raum hat mehr künstlerisches Resonanzpotenzial, deshalb wird die Kuratation in PAULA kontinuierlich geübt und reflektiert.

Die Offenheit

Mehrfach konnten wir im Team schon beobachten, dass es Kompositionen im Raum gibt, welche dauerhaft unangetastet bleiben. Diese Kompositionen beinhalten eine gewisse Stimmigkeit und suggerieren dem Publikum keine Aufforderung nach Verwandlung. Die konsequente Setzung von Leerstellen, im Sinne eines offenen Werkkonzeptes, vermittelt das Interesse an der Betrachter*innenperspektive. Die Lücke ist ein zentrales Vermittlungsmoment, sie fordert zur Intervention auf.

Die Störung

Resonanzenerfahrungen ergeben sich durch das sich in Beziehung setzen wollen. Räumlich, in Bildsprache oder Werkcharakter übersetzt, benötigt es manchmal eine auffordernde Form, die Klärung/Dialog/Auseinandersetzung sucht. Besucher*innen werden durch Brüche und Dissonanzen gestört und dabei offensiver angesprochen, in die Handlung zu gehen. Die Brüche werden als offene Fragen gelesen und regen an, sich zu verhalten.

Die Identifikation

Die Arbeit im Resonanzraum ist eine eigenwillige künstlerische Praxis und muss geübt werden. Es ist Aufgabe von PAULA allen Mitarbeitenden eigene Resonanzraumerfahrungen innerhalb der Impulsausstellungen zu ermöglichen. Die eigene künstlerische Resonanzfähigkeit kann idealerweise im Team erfahren werden. Das sogenannte „Studium“ wurde zum Format der Teamsitzung. Anhand der drei oben beschriebenen Vermittlungsschritte wird im Team in Bezug zur aktuellen Ausstellung künstlerisch zusammengearbeitet. Das schafft einen untypischen Austausch zwischen den Mitarbeitenden und gibt den einzelnen die Möglichkeit, ihre Vermittlungskompetenz durch die eigene kontinuierliche Bezugnahme zum Werk zu schulen. Durch das sich in Beziehung setzen entsteht eine Vertrautheit mit dem vorherrschenden Werk, welche für die Arbeitsweise im Resonanzraum tragend ist.

Die Dekonstruktion

Die Reduktion und Auflösung zeigen sich in alltäglichen Tätigkeiten wie dem Umstellen, Neu Sortieren, Aussortieren und Übermalen. Diese Tätigkeiten als künstlerisch performative Strategie zu nutzen und durch das Auslöschen an dem Thema – des in Erscheinung Tretens oder der Sichtbarmachung – zu arbeiten, ist innerhalb des Resonanzmodells gängige Praxis. Viele Künstlerpädagog*innen arbeiten mit ihren Zielgruppen mit Passspartouren, welche einen persönlich wichtigen Ausschnitt im Raum zeigen oder Lieblingsplätze, welche bleiben, während alles andere im Raum verschwindet. Ebenso wurde es zur Routine, Gruppen mit der Materialvorgabe der weißen Farbe in einen Gestaltungsprozess einzuladen.

Wissenskollektive als Resonanzräume

Die Idee von Resonanzräumen verfolgt nicht vordergründig das Vorhaben, individuelles Wissen auf ein Kollektiv zu übertragen, sondern geht über ein klassisches Wissenstransferverständnis hinaus. Anders als bei dem Format Barcamp oder einem Wissensmarktplatz oder ähnlichen Formaten, bei denen es auch um Co-Creation, Shareness, Collaboration geht, liegt die Bemühung nicht vordergründig in der Entschlüsselung und dem Teilen von Wissen, sondern in einer eigenständigen, künstlerischen Erfahrung, welche per se codiert ist.

Die Weisheit der Vielen im Raum geht also über sich selbst hinaus und wird in der Summe nur im Werk gehalten. Die Impulsausstellung öffnet sich, ähnlich wie in einem offenen *Innovationsprozess*, für alle Einflüsse von außen, aber – und ich denke das unterscheidet sie – ist erstmal absichtslos. Dadurch wird Wissensaustausch praktiziert.

Denke ich an meine eigene Ausstellungserfahrung in den Galerieräumen zurück, hatte ich wie bei anderen Ausstellungen auch ein Thema, eine klare Position, Fragestellungen, aber auch ganz viele undefinierte Leerstellen. Also das Weiße im Raum wurde erstmals auch Platzhalter für (noch) nicht-Wissen. Der Freiraum wurde zu einer Art des Befragens von Publikum.

Anders als in den vielen Mit-Mach-Ausstellungen, welche ich aus freien künstlerischen Kontexten kenne, wird der*die Besucher*in in PAULA auch zum*zur Kurator*in, eigentlich zum*zur Allesentscheider*in. Denn die Partizipation wird nicht eingegrenzt durch das bestehende Angebot, sondern erlaubt ist alles. Und gefordert auch.

Die Vermittlungsstrategie im Galerieraum bietet Wissen an und lässt nach Wissen suchen, beides passiert zugleich: Der*die ausstellende Künstler*in stellt sein*ihr Wissen im Werk zur Verfügung, und bietet mit dem Impuls die Möglichkeit, eigene Fragestellungen zu finden. Das Selbstverständnis unterscheidet sich jedoch: Für das Finden von Wissen fühle ich mich als Künstler*in nicht verantwortlich, bestenfalls gelingt in dem gemeinsamen künstlerischen Arbeitsprozess eine Suchbewegung, die Selbst Entdeckungen hervorbringt. Ein Finden, das über das eigene Fragen hinaus geht, wird ermöglicht – das eigene Interesse/Wissen der Suchenden/Empfangenden steht zu jederzeit im Mittelpunkt.

offene Wissenschaft – ein Resonanzraum(modell)?

Einen Bezug zu meiner Praxiserfahrung im Resonanzraummodell erkenne ich in der Grundidee von open science, ein kollektives, ressourcenöffnendes Forschungsverständnis, welches sich am Austausch/Exchange orientiert. Ändert man die gängige wissenschaftliche Praxis hin zu z.B. einer Open Methodology, stellt sich die Frage: Welche Form von Austausch kann zu welchem Zeitpunkt in forschenden Tätigkeiten (für alle) gewinnbringend sein?

Die kontinuierliche Offenlegung eines Forschungsprozesses stelle ich mir herausfordernd vor, ähnlich wie in einer Impulsausstellung machen sich die Forscher*innen angreifbar. Die eigene Methodologie zu öffnen, benötigt Mut und erfordert in der Umsetzung außergewöhnliche zeitliche Ressourcen, so Steinhardt in ihrem Text über zentrale Fragen in Open Methodology und qualitative Forschung (Steinhardt 2018). Sich Zeit zu nehmen für -den anderen Blick-, sich zuzuwenden, diese Sharing-Praktik benötigt vor allem stimmige Settings, in denen nicht nur Menschen aus der eigenen Community teilhaben, sondern sich alle eingeladen fühlen sich mit ihrer Expertise einzumischen. Resonanzräume, so können wir es in PAULA erleben, sind achtsame Möglichkeitsräume, in denen es vor allem um Beziehungen geht, der Bezug zum Ge-

genstand ist das gemeinsame verbindende Dritte. Der heterogene Blick auf diesen Gegenstand mit unterschiedlichstem Erfahrungs- und Fachwissen würde es einer Forschung ermöglichen, perspektivisch kontinuierlich auf mehreren Ebenen anschlussfähig zu werden. Die Idee von open science ermöglicht in meinem Verständnis, durch die Offenlegung des Prozesses im Prozess, die Suche nach vielseitiger Konnektivität. Die Bedeutsamkeit bestimmen die teilhabenden Forschungsmittelgestalter*innen kontinuierlich durch ihre Verbindungsfähigkeit. Eine Öffnung schafft Abhängigkeit, denn sie erfordert eine Teilhabe. So stellen sich im Forschungsprozess ähnliche Fragen wie in der partizipativen kulturellen Bildungspraxis: Wie mache ich auf mich/meine Arbeit/Forschung aufmerksam? Steinhardt spricht dabei von Öffentlichkeitsgenerierung (Steinhardt 2018). Fragen nach Zugänglichkeit tun sich auf, sodass eigene Vermittlungsformate für Forschungsbeteiligung entwickelt werden können. Das Entwickeln einer eigenständigen Beteiligungskultur am eigenen Forschungsprozess, wird das Forschungsvorhaben automatisch hinsichtlich der Attraktivität prüfen und damit frühzeitig die Relevanz des eigenen Untersuchungsthemas spiegeln. Ein kontinuierliches sich Austauschen über die eigene Forschung, würde, so Peters, einen Paradigmenwechsel darstellen „von ‘schnellstmöglich publizieren’ zu ‘schnellstmöglich teilen’“ (Peters 2018). „Nicht erst das fertige Produkt, die wissenschaftliche Publikation, soll kritisch überprüft werden können bzw. Feedback von Dritten erhalten, sondern alles, was zum wissenschaftlichen Resultat beiträgt“ (ebd.). Nicht nur eine Diskursanbindung durch zielstrebige Veröffentlichung in klassischen Formaten, sondern vor allem eine gesellschaftliche Verankerung und damit eine Verortung in der Praxis könnte dabei zentrales Anliegen werden. So würde der Bedarf nach Wissenstransfer von der Forschung in die Praxis sich zukünftig nicht mehr am Ende auftun, sondern sich diverse Formate der kollektiven Wissensproduktionspraktik als ein kontinuierlicher Begleiter der kulturellen Bildungsforschung etablieren.

Denke ich an meine künstlerische Erfahrung im Resonanzraum, denke ich an einen Prozess des Oszillierens zwischen sich Fremdwerden und sich Zurückerobern. Im Zentrum steht durch das kollaborative Verfahren die Erweiterung/Ergänzung/ Vermehrung von Wissen, die Aufgabe der Reduktion hat von mir stetig eigenständige Entscheidungen eingefordert. Der Reflexionsanteil war hoch und meine eigene künstlerische Haltung musste sich im Umgehen mit dem Resonanzraummodell stärken. Diese kontinuierlich zu leistende Auseinandersetzung innerhalb der gemeinsamen Wissensproduktion erfordert eine Positionierungsgenauigkeit und schafft Selbstbewusstsein.

Im Hinblick auf den Wissenstransfer, ausgehend von der eigenen künstlerischen Praxis hin zur Forschung, erlebe ich diese Stärkung als Bereicherung. Sie ermöglicht es mir, von meinem Standpunkt aus in den Austausch zu gehen und mein reflektiertes, künstlerisches Erfahrungswissen differenziert einzubringen und in Beziehung zu setzen.

analoger Denkraum

Wenn ich einen Text schreibe, habe ich daneben immer Stift und Papier. Meine Texte schreibe ich digital und wenn ich Nebenprodukte denke, die in dem Schreibfluss nirgendwo Platz finden, notiere ich sie handschriftlich auf einem Blatt daneben.

„Wer nicht denken will, fliegt raus“. Beuys Zitat in der Eingangshalle der printing futures-Ausstellung steht da in gelber Holzfarbe.

Inspiration: *lumbung Press, findet sich noch auf dem weißen Blatt.*

[Projekt der lumbung member] – auf der documenta fifteen. Eine kollektiv betriebene Offset-druckerei in der documenta Halle – direkten Fluss von Information durch die unvermittelte Weitergabe von Bildern und Erzählungen erzeugen.

In rot steht noch:

Selbstnotiz: immer sicherstellen, dass alle Beteiligten im Forschungsprozess jederzeit in die Veröffentlichung gehen können.

Ist das in PAULA automatisch so, da der Galerieraum als öffentlicher Raum zugänglich für alle ist?

und eine Notiz am unteren Ende des Blattes:

Stell dir vor, du stehst in deinem POP UP Resonanzraummodell:

Welcher Bewegung möchtest du darin gerne nachgehen?

Bibliographie

Christophersen, C./Steidl, G. (2022): In Göttingen entstehen zur documenta 30 Bücher www.ndr.de/kultur/kunst/niedersachsen/Steidl-Im-Kunsthaut-Goettingen-entstehen-zur-documenta-30-Buecher,gerhardsteidl104.html [Zugriff: 27.07.22]

Hagen, B. (2022): Documenta-Partnerprojekt. Wer nach Kassel fährt, sollte in Göttingen vorbeischaun. www.monopol-magazin.de/documenta-partnerprojekt-wer-nach-kassel-faehrt-sollte-goettingen-vorbeischaun [Zugriff: 27.07.22]

Hauer, J./Faust, F./Binder, B. (2021): Kooperieren – Kollaborieren – Kuratieren. Zu Formen des Zusammenarbeitens in der ethnografischen Forschung. In: Berliner Blätter 83, 3–17.

Peters, I. (2018): Science 2.0: Was hat die Wissenschaft vom Social-Media-Prinzip? In: Forschung & Lehre. 25 (1): 10–13.

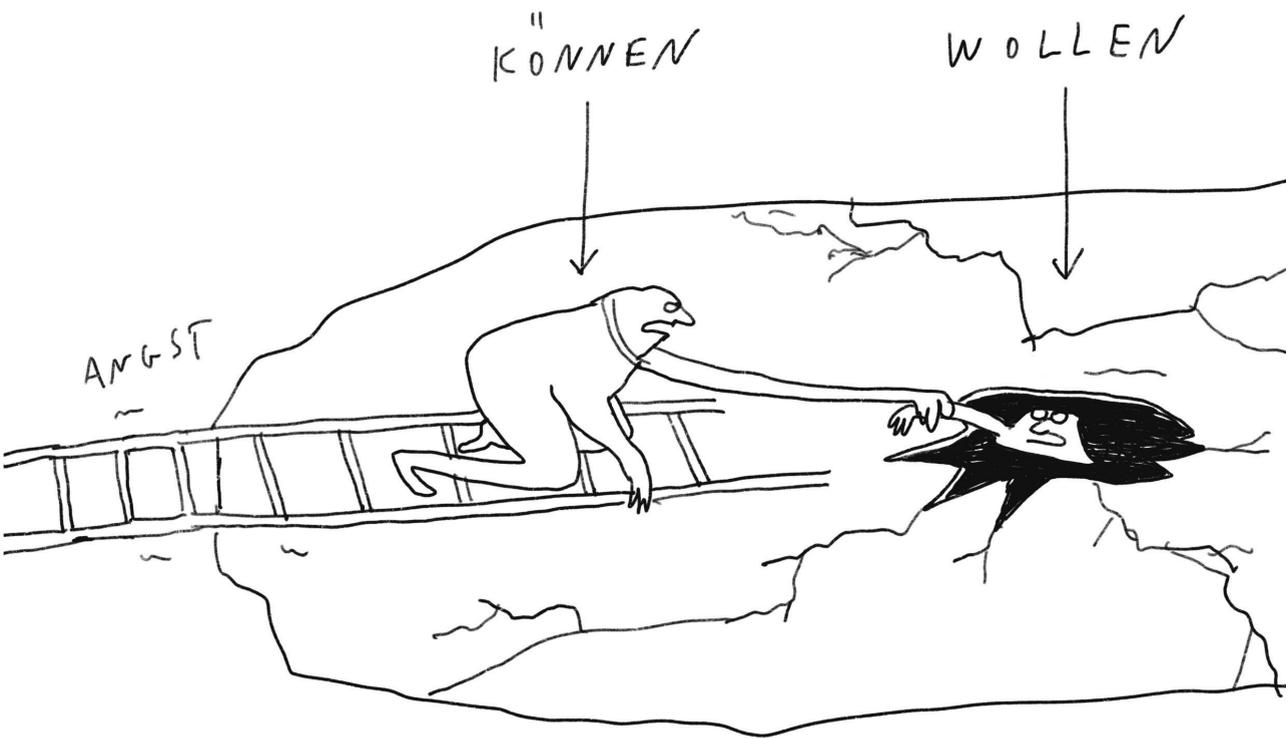
Rosa, H. (2019): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Steinhardt, I. (2018): Open Methodology und qualitative Forschung. Zentrale Fragen.

<https://sozmethod.hypotheses.org/731> [Zugriff: 27.07.22]

Lumbung Press. Working Group. <https://documenta-fifteen.de/lumbung-press/> [Zugriff: 27.07.22]

ICH NEHME DIESE
MOMENTE SEHR FRAGIL
WAHR.



AUSHANDELN VON
POSITIONIERTHEITEN.

Konfrontation mit der Gegenwarts- und Erinnerungskultur **Kritische Kulturelle Bildungspraxis und ihr Rückgriff auf die Theorie**

Julia Yael Alfandari

Julia Yael Alfandari erforscht und erprobt in ihrer Praxis künstlerische Arbeitsweisen der Hörbar- und Sichtbarmachung von situiertem Wissen und verwobenen Geschichten, die zur Hinterfragung, Veränderung und Neugestaltung von mächtigen Denk- und Handlungsmustern beitragen. Ihr thematischer Fokus liegt insbesondere auf Gender- & Repräsentationsfragen, antisemitismus- und rassismuskritischer Vermittlungsarbeit. Julia Alfandari leitet die Abteilung Politische Bildung der Bildungsstätte Anne Frank.

„we know things with our lives and live that knowledge, beyond what any theory has yet theorized.“ (bell hooks 1994, S. 75)

Kulturelle Bildungsarbeit bietet uns die Flexibilität und das Potenzial, das Unhörbare und die Unsichtbargemachten hörbar und sichtbar zu machen. Wem wir zuhören und wem nicht, ist hochpolitisch: Welches Wissen und welche Erfahrungen werden als wertvoll anerkannt und welche nicht? Wie gehen wir im Lernort mit Differenzenerfahrung um und wie werden Menschengruppen dargestellt? Wie verhandeln und behandeln wir – Vermittler*innen und Pädagog*innen – unsere machtvolle Position im Klassenraum?

Verortung und Framing

Ich selbst komme aus der Praxis und nicht aus der Wissenschaft. In meiner schulischen und außerschulischen Arbeit orientiere ich mich an der Frage: Wie kann Vermittlung als emanzipatorische Praxis andere Zukünfte imaginieren und (neue) Realitäten unseres Zusammenlebens gestalten? Hierbei geht es jedoch nicht ausschließlich um die Selbstermächtigung der Schüler*innen, sondern wie bell hooks uns lehrt, zeichnet sich ein diskriminierungskritischer Lernort darin aus, dass es auch ein Ort ist, an dem die Lehrkräfte wachsen und selbst durch den Prozess gestärkt werden (hooks 1994, S. 22).

Ich verstehe Bildung daher als Werkzeug zur Hinterfragung von Machtverhältnissen und als Mittel zur Selbstermächtigung. Kritische bildungstheoretische Konzepte geben meiner Arbeit einen wichtigen strategischen Referenzrahmen und ermutigen meine Praxis. Nicht selten tritt jedoch Ernüchterung ein, sobald ich im Klassen- oder Lehrer*innenzimmer stehe und an die Grenzen bildungstheoretischer Ansätze in der praktischen Umsetzung stoße. In solchen Momenten sehe ich mich oft gedanklich

nach Rat von meinen geistlichen Mentor*innen Gayatri Spivak, bell hooks, María do Mar Castro Varela oder Carmen Mörsch, deren bildungstheoretische Ansätze meine Curricula und Lernmodule stark informieren.

Ich arbeite in der antisemitismus- und rassismuskritischen kulturellen Bildung mit Grundschüler*innen, mit Sekundarschüler*innen und bilde Lehrkräfte sowie Künstler*innen in diskriminierungskritischer Lehrpraxis aus. Dabei begegne ich Aussagen und Handlungen, die oft ein krasses Ausmaß und erschreckendes Bild unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens zeichnen. Auch wenn solche Irritationsmomente einen wichtigen Nährboden für ein produktives Ver-Lernen ermöglichen können, werfen sie ebenso eine grundlegende Frage auf: Welche Rolle nehmen wir als Pädagog*innen und Kulturvermittler*innen ein? Sind wir schlichtweg Dienstleister*innen, die den Status Quo verstätigen oder sind wir demokratische Akteur*innen, die Bildung in der Tradition kritischer Pädagogik als Prozess des Verlernens, der Selbstermächtigung und der Politisierung verstehen? In jeder Situation stehen wir vor der Wahl, bestehende hegemoniale Setzungen zu bestätigen und zu reproduzieren oder zu ihnen in kritische Distanz zu gehen und darin das eindimensionale dominanzgesellschaftliche Blickregime zu erweitern.

Anhand des folgenden Praxisbeispiels möchte ich zeigen, wie ich diese Fragen im Klassenraum aushandele. Zum einen wird das Potential des Verlernens aufgezeigt ebenso wie einige Herausforderungen in der kritischen Kulturvermittlung, wenn wir aus der Rolle der Dienstleistung herausschlüpfen und zu demokratischen Akteur*innen werden. Zum anderen thematisiert das Fallbeispiel, wie ich in meiner Arbeit aus bildungstheoretischen Ansätzen schöpfe und auch an ihre Grenzen gerate. Aufgrund der begrenzten Seitenzahl konzentriere ich mich auf einen Fall, der viele Aspekte und komplexe Dynamiken umfasst. Es ist wichtig zu erwähnen, dass das gewählte Praxisbeispiel zwar sehr heftig erscheinen mag, es sich aber um keinen regionalen Einzelfall handelt.

Zur Sachlage

Eine Gesamtschule in einer kleineren Stadt in Thüringen. Es ist ein Tag nach der diesjährigen Bundestagswahl. Es finden drei parallellaufende Projektwochen mit Schüler*innen aus der 7. Klasse statt, die ein Durchschnittsalter von 13/14 Jahren haben. In der fünftägigen Projektwoche geht es um jüdisches Leben in Deutschland und um die Frage, wie wir aus der Sicht der Schüler*innen als plurale Gesellschaft zusammenleben wollen. In der Regel versuche ich Workshops in Kunst- oder Kulturinstitutionen durchzuführen, denn somit kommen Schüler*innen aus der gewohnten Umgebung heraus und bauen eine Beziehung zu oftmals unzugänglichen Orten auf. Durch die räumliche Aneignung des Museums oder einer Galerie, durchbrechen die Jugendlichen kulturelle, soziale oder geographische Barrieren. Aufgrund der Coronalage werden die antisemitismuskritischen Workshops jedoch in der Schule durchgeführt.

Relativ schnell entwickelt sich folgende Situation: Es stehen mir in einem Halbkreis ca. 20 Schüler*innen gegenüber. Ich will sie für die nächste Methode in Gruppen einteilen. Plötzlich wird es unruhig: Ich werde gefragt, ob ich „Jude“ sei. Ich höre Getuschel „Die ist bestimmt eine, schau doch wie sie aussieht“. „Nein, die ist Araberin“. Ich stelle dem fragenden Mädchen also ihre Frage zurück: Ob sie denn Jüdin sei. Schließlich wirft es die Frage auf, woran man nicht-religiös markierte Juden und Jüdinnen überhaupt erkennen soll? Es gibt genügend Juden und Jüdinnen die blond und blauäugig sind, Stephanie, Julia oder Denis heißen, und keinem antisemitisch geprägten Bild der Figur „des Juden“ entsprechen. Bevor ich jedoch darauf eingehen kann, stößt meine Frage auf schallendes Lachen unter den Schüler*innen und das fragende Mädchen kann sich vor Würgen kaum halten. In dieser Situation denke ich an die Professorin Nora Sternfeld, die uns lehrt einen Raum für Dissens zu öffnen. Ein Raum, in dem Möglichkeiten der Teilhabe und der Ermächtigung partizipativ erprobt werden kann. Ein Raum, der Bildung als Prozess der Politisierung versteht. Ein Raum, in dem die Schüler*innen jene Machtdynamiken und -mechanismen, die ihr Leben prägen, lernen zu erkennen. Letzteres ist die Voraussetzung, so heißt es, welche die Grundlage für ein Verlernen schafft – für eine mögliche Veränderung in Denk- und Handlungsmustern (Huber/Zobl 2014).

Beim Prozess des Verlernens geht es jedoch nicht um ein Vergessen, sondern darum, hegemoniales Wissen zu hinterfragen – und zwar in Bezug auf Form, Inhalt und Protagonist*innen. Der von Gayatri Spivak geprägte Begriff des *Verlernens* erfordert ein aktives, kritisches Denken und Handeln, dass bereit ist sich in die unbequeme Lage zu versetzen die eigene Position zu hinterfragen (Castro Varela/Heinemann 2016, S. 2).

Konfrontiert bin ich allerdings mit einer Situation in der kaum Zeit bleibt, um sich strategisch zu ordnen und um die Klasse wieder unter Kontrolle zu bringen – da werde ich schon mit der nächsten Frage konfrontiert: Ob ich denn Nazis hasse. In einer reflexiven und pädagogisch unklugen Reaktion antworte ich: „Nazis, sind nicht gerade meine Lieblingsmenschen.“ Daraufhin grinst mich die fragende Schülerin verschmitzt an und sagt: „Na dann hassen sie ja einige von uns hier in der Klasse.“ Mit einem suchenden Blick nach Unterstützung des Klassenlehrers, der teilnahmslos an der Seite stehen bleibt, schreit die Pädagogin in mir: „Raum für Dissens! Öffne den Raum für Dissens, sonst wird das mit dem Verlernen nichts mehr.“ Wie Sternfeld schreibt, auch wenn mitten im System der Überblick fehlt, wie eine Pädagogik aussehen könnte, die eine Veränderung der Machtverhältnisse im Blick hätte – so eröffnet sich dennoch gerade dort ein Handlungsraum, ein möglicher Ort für Politik (Sternfeld 2014, S. 18).

Wie also das Empathiegefüge durchbrechen und die eindimensionale Erzählung stören? Spivak und Sternfeld an meiner Seite, tastete ich mich voran, um eine kritische und selbstreflektierte Diskussion über die Entstehung, die Heftigkeit und Folgen von Hass einzuleiten. Analogien haben mir in ähnlichen Situationen oft ausgeholfen, hier zeigte es aber keine Wirkung, wenn ich Ost-West Machtverhältnisse verglich. Sie seien alle stolze Thüringer und die „Anderen“ das zentrale Problem.

Die mir entgegnete Empathielücke wundert wenig, denn auch wenn Curricula oder Bildungs- und Kultureinrichtungen zwar formal über Repräsentation und Diversität sprechen, geht es oftmals nicht wirklich um Gerechtigkeitsfragen oder eines solidari-schen Verständnis zur Mitgestaltung einer pluralen und gleichwertigen Gesellschaft. Es gibt eine Vielzahl an Literatur, die sich mit der Problematik des Empathiegefälles auseinandersetzt.¹ Unsere migrationsgesellschaftliche Realität wird in der Lehrpraxis als etwas in der „die Anderen“ weit weg sind oder als „schwierige“ und „besondere“ Themen behandelt. Jüdisches Leben im heutigen Deutschland wiederum, wird trotz reicher, sehr lebendiger und alles andere als harmonischer Vielfalt, auf eine ewige homogene Opferrolle festgeschrieben. Eine historisch verhaftete Opferrolle, um das Selbstverständnis einer mit sich ausgesöhnten und moralisch guten deutschen Gesellschaft zu bestätigen. Durch diese Auslagerung struktureller Ungerechtigkeit – entweder geographisch (Israel) oder historisch (Shoa) – entziehen sich Bildungsstrukturen und Praxen politischer Eigenverantwortung. Eine ähnliche Schablone wird auch für Menschen mit Migrationsbiografie oder für Schwarze Menschen in Deutschland angepasst. Menschen werden nicht als politisch handelnde und denkende Subjekte wahrgenommen, sondern zu einem Themen- oder Problemobjekt funktionalisiert (die Flüchtlinge, Ausländer, Opfer, Anderen etc.). Somit verharrt das migrationsgesellschaftliche Bildungsverständnis in einer Defizit- und Zielgruppen-spezifischen Perspektive (Mecheril 2021).

Zurück nach Thüringen: Auf der gedanklichen Suche nach einem geeigneten Ansatz, um den Raum für Dissens produktiv zu öffnen, dachte ich an bell hooks: Um eine empathische und selbstreflektierte Diskussion zu eröffnen, ist ein Übergang von der abstrakten Ebene auf die persönliche Erfahrungsebene notwendig. Wir sprachen also nicht mehr über abstrakte weltliche Geschehnisse, sondern über konkrete Erfahrungen und Erzählungen aus unseren Leben. Ich folgte dem feministischen Ansatz „das persönliche ist politisch“. bell hooks verweist darauf, dass Emotionen, persönliche Erzählungen und das Streben nach Selbstverwirklichung ausschlaggebend sind, um Grenzen zu überschreiten (hooks 1994). Ich erklärte, wieso ich ein Problem mit Nazis habe: Wie sie mich hassen würden, ohne mich zu kennen, allein aufgrund meiner jüdischen und türkischen Familiengeschichte. Wir sprachen darüber, wie Hass, Angst und Gegenhass schüre. Ich erzählte, dass meine Großmutter, eine Überlebende der Shoa, mich früh lehrte vorsichtig mit dem Wort „Hass“ umzugehen. Sie mir wünschte nie im Leben Hass erleben zu müssen. Über meine eigenen Erfahrungen verwies ich immer wieder auf die strukturellen Ebenen und befragte sie nach ihren Erfahrungen, um zu verdeutlichen, dass meine Erfahrungen kein Einzelfall sind. Wir kamen endlich

1 Siehe zum Beispiel: Auma, Maisha (2021): Ein Empathiegefälle in der Kinderliteratur? In: DRIN, Goethe Institut. Online: www.goethe.de/ins/fi/de/kul/sup/drin/21776838.html [09.07.2022] oder Mecheril, Paul (2001): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. Online im Internet: www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such/ja/12down_1/pdf/mecheril.pdf [Zugriff: 09.07.2022]

ins Gespräch. Ich wurde zur Akteurin und verließ die Rolle der Dienstleisterin. Ohne ihre Erfahrung und Perspektiven zu bestätigen, aber sie ebenso nicht zu entwerten, erweiterte ich das Blickregime mit Gegen-Narrativen, füllte unsichtbargemachte Leerstellen. Die Situation veranschaulicht, dass ein kritischer Lehrstoff allein nicht ausreicht, um eine radikale Pädagogik, ein Verlernen zu schaffen. Nur wenn wir lernen einander wirklich zuzuhören, kann sich, entlang des Ansatzes von bell hooks, eine engagierte und selbstreflektierende Gemeinschaft bilden. Die Schüler*innen wurden weicher und blieben im Gespräch. Wir bewegten uns in einer labilen Zwischenexistenz des Umbruchs und potenziellen Aufbruchs. Ein Zustand, der im theoretischen Kontext mit *Liminalität* bezeichnet wird, in dem die Vergangenheit vorübergehend aussetzt und die Zukunft noch nicht begonnen hat. (vgl. Huber/Zobl). *Liminal Spaces* sind vertraut und doch unbekannt. Es können neue Möglichkeiten und Grenzen darin in Frage gestellt und erkundet werden, und dennoch besteht das Gefühl, nicht zu weit zu gehen, nicht über den Rand zu gehen Was liegt dahinter?

Die Politologin Paula Hildebrandt beschreibt das Potential, welches der Übergang durch die Liminalität bietet, folgendermaßen:

„Die Intervention, das heißt der Einbruch in gewohnte Handlungsweisen und Routinen, beinhaltet dabei nicht nur die Chance zum Perspektivenwechsel und Neubeginn, also die Schwelle zu übertreten, sondern eröffnet zugleich einen Zwischenraum, um quasi auf der Schwelle grundlegende Fragen nach der Konstitution von Ordnungen, von Ein- und Ausschluss, anders zu perspektivieren.“ (Hildebrandt 2013, S. 148)

In Thüringen leitete ich also die nächste Methode ein mit dem Ziel, über die Performativität ein Verlernen von Stereotypen und mächtigen Denkmustern zu ermöglichen. Performativität, im Sinne des Konzepts von Judith Butler, worin die Möglichkeit besteht gelernte Normen, soziale Konstrukte kritisch zu hinterfragen und in der Performativität aufzulösen, zu verlernen (*to undo*).² In Kleingruppen wurden den Schüler*innen zeitgenössische jüdische Künstler*innen zugeteilt. Sie recherchierten die jeweiligen Biografien anhand von mir ausgehändigten Leitthemen und überlegten sich dann, wie sie die jeweiligen Lebensgeschichten performativ vor den anderen darstellen wollten. Ihre Aufgabe in der Umsetzung lautete: Wenn die Künstlerperson in Thüringen leben würde, mit welchen Herausforderungen und Problemen hätte sie zu kämpfen? Welche Wünsche hätte sie, um ein Leben in ihrem Thüringer Ort zu verbessern? Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mittels der künstlerischen Gestaltung, lernten Schüler*innen bei dieser Methode auch Grundlagen des Produktionsprozesses kennen. Von Licht bis Ton und visuellen Spezialeffekten, üben sie sich in Script-writing Formaten und lernten die verschiedenen Zuständigkeiten, Techniken und Materialien im Produktionsprozess kennen.

Durch die Verschiebung der biografischen Ausgangslage auf ihren eigenen Lebenskontext, verknüpft mit einer performativen Wiederholung der Biografie der*des

2 Vgl. Butler, Judith (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.

Künstlers*in, wurde eine neue Art der Betrachtung bekannter Phänomene möglich, die andere Sichtweisen und Reflektionen generierte (Pfeiffer 2013/12). Über die Performativität eröffneten sich neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten, die gängige Zuschreibungen und scheinbare Gewissheiten hinterfragten. Darin entstand ein Paradigmenwechsel mit der Welt und eignen Identität (Rose/Koller 2011). Von Talk-Shows bis Tanzperformances über Theaterstücke und Storytellings unterstützt durch Soundeinlagen und Bildprojektionen, landeten plötzlich Künstler*innen wie Amy Winehouse, Drake oder die Schriftstellerin Deborah Feldmann in Thüringen. Über den Prozess der selbstständigen Recherche und eigens ausgewählten dramaturgischen Formate, entfalteten sich bei dieser Aufgabe immer neue Selbstreflexionen, Diskussionen und ein emanzipatorisches Selbstvertrauen. Die Gruppe von Amy Winehouse besprach die Problematik der Benachteiligung von Frauen in der Gesellschaft und sie diskutierten über den externen Druck für andere etwas sein zu müssen. Amys jüdische Identität spielte für sie keine zentrale Rolle, ihre Stimme und ihren Look bewunderten sie.

Bewusst teilte ich das Mädchen, das im Halbkreis noch einen halben Würgeanfall hatte, in die Gruppe von Drake ein – ein US Amerikanischer Rapper. Vom Würgeanfall ging es rasch über zum pubertierenden Anhimmeln: „Oh mein G*tt, ist der heiss!“

Was mich an der Gruppendiskussion zu Drakes Biografie besonders interessierte, war wie die Gruppe sehr empathisch auf seine Erfahrung mit sozio-ökonomischer- und Bildungsungerechtigkeit als Jugendlicher reagierte. Drake ist Schwarzer Jude, der mit seiner weißen Mutter in einem sozial benachteiligten Haushalt aufwuchs. Ein Gespräch entfachte, wieso gesellschaftliche Zugänge für die Schüler*innen verwehrt blieben, dass das Schulsystem ihnen keine Chance gäbe. Dass auch sie den Wunsch hätten ein Gymnasium zu besuchen, aber ihre Eltern nicht die Zeit und finanziellen Mittel hätten sie dabei zu unterstützen. Im zweiten Schritt thematisierten sie auch Drakes Erfahrung mit Mehrfachdiskriminierung, die sie in ihrer Performance vor der Klasse sehr sensibel darstellten. Über die Person Drake, der Schwarz und jüdisch ist, wurde plötzlich das Potential der Veränderbarkeit denkbar. In der Diskussion entstand ein Vertrauensverhältnis zu mir, indem ich ihnen auf Augenhöhe begegnete. Ich stellte Fragen, die Machtverhältnisse hinterfragten und leitete eine Diskussion ein, die emanzipatorische Eigenverantwortung für unser Handeln stimulierte. Letzteres war mir ein wichtiges Ziel, denn die Gradwanderung die AfD als Alternative zur gefühlt politischen Benachteiligung zu sehen bestand. Es war ein konstantes Austarieren zwischen dem individuellen Blick und Sichtbarmachung einer strukturellen Problematik.

Die restlichen Tage blieben herausfordernd. Über verschiedene Mittel der Gestaltung und künstlerischen Ausdrucksformen konfrontierten wir anhand medialer Bilder, hashtag-Erzählungen oder über den Kurzfilm Masei Tov Cocktail (Regisseur Arkadij Khaet) zahlreiche Themen: Unbequeme Vielfalt, die Holocaustleugner*innen und -verharmloser*innen in der Klasse, unsere verwobenen Geschichten, die ihnen bekannten AfD Parolen und den von einigen Schüler*innen offen ausgetragenen Ausländerhass. Über die Projektwoche hinweg bemerkte ich eine Veränderung, ein Ver-

lernen. Die Jungs malten sich nicht mehr Nazi-Codes provokativ auf die Fingerknöchel und nicht nur der Ton, sondern auch die Diskussionen im Klassenraum veränderten sich. Sie wählten aktiv widerständige Erzählungen und Figuren in ihren performativen Aufgaben, die sich gegen Hass und Hetze einsetzten. Irritationsmomente in den Diskussionen bestanden weiter, allerdings wurden kritische und selbstkritische Argumente aus den Reihen der Schüler*innen lauter.

Im Abschlussprojekt ging es darum, das Thema Zivilcourage an ausgewählten Orten ihrer Stadt zu inszenieren. Die Gruppen wählten frei zwischen Film, Hörspiel und Theaterstückformaten. Wie auch an vielen anderen Schulen, wurde bei dieser Aufgabe eine Bandbreite an Themen behandelt, die sie mit Ausgrenzungserfahrung in Verbindung setzten. Zivilcourage gegen Antisemitismus, besonders gegen Rassismus und Klassismus bis hin zu Frauenfeindlichkeit wurden auf die eine oder andere Weise abgebildet. Unstimmigkeiten, ob sie einen Nazi als negativ konnotierte Figur darstellen dürften oder wieso Zivilcourage gegen vermeintliche Flüchtlinge problematisch sei, gab es weiterhin, aber dieses Mal wurde diskutiert und nicht mit-geschwiegen. Nicht alle, aber ein Großteil der Gruppe entschied, dass es richtig und wichtig sei, Widerstand gegen den Nazi im Ort zu leisten.

Diskriminierende und rassistische Sprache, gewaltvolle Zeichen, Fremdzuschreibungen, selbstbestimmter Nazi-Stolz und eine Deutungshoheit, wer als normal und nicht normal zählt, sind gängige Phänomene unter Schüler*innen. Toleranz für rassistische Sprache und Handlungen oder die aktive Reproduktion von Differenz- und Ausgrenzungsstrukturen sind auch unter Lehrkräften absolut keine Ausnahme. Der Kulturvermittler aus der Parallelklasse und der dortige Klassenlehrer stimmten überein: „Naja, die Ängste müsse man auch verstehen, im Ort gibt’s ein Flüchtlingsheim. Seitdem die Ausländer bei uns sind, ist es einfach nicht mehr so sicher.“

Der Lehrer aus meiner Klasse meinte es wiederum gut, aber intervenieren wollte er dennoch nicht. Er sagte: „Viele Eltern hier sind halt rechts, da können wir nichts machen. Deshalb sind Sie ja da.“ Stattdessen wollte er die Zeit lieber mit mir über den Holocaust reden. Ein Klassiker.

Und an dieser Stelle fällt mir immer eine Szene aus dem großartigen Kurzfilm „Masel Tov Cocktail“ ein.³ Dmitrij, der Hauptprotagonisten, blickt in die Kamera und fordert nüchtern: „Ich hab da mal ein Tipp für Sie: Gucken Sie nach vorne und bewältigen Sie die Gegenwart“.

(Post-)Migrationsgesellschaftliche Realität und Verantwortung

Eine kritische pädagogische Intervention für ein Verlernen und Neulernen bedarf Zeit und Geduld, warnt uns Spivak – wie das „Einweben unsichtbarer Fäden in die vorhan-

3 Khaet, Arkadij und Paatzsch, Mickey (2020): Masel Tov Cocktail. Deutschland: Filmakademie Baden-Württemberg GmbH, SWR; Arte. www.rbb-online.de/film/mediathek/m/masel-tov-cocktail.html [Zugriff: 11.07.2022]

dene Textur“.⁴ Oder mit Nora Sternfeld konstatiert: „Ein Verlernen ist ein mühsamer, langer Weg von Aneignungs- und Enteignungsprozessen, weil diese Selbstverständnisse in den Körper eingeschrieben sind“ (Sternfeld et al., 2014). Ein Aushandeln mit bestehenden Machtverhältnissen stößt zunächst immer auf Konfrontation und Widerstand. Mit dem Ziel die derzeitigen Verhältnisse zu verändern, geht es darum Irritationen auszuhalten und sich von der Neuordnung nicht entsichern zu lassen (vgl. Castro Varela/Heinemann 2016). Kulturelle Bildung kann darin einen wesentlichen Teil zu einer diskriminierungskritischen Lehrpraxis beitragen, *wenn* die ausführende Person in diskriminierungskritischer Praxis geschult ist und das Lehrmaterial diskriminierungskritisch verfasst ist. Im anderen Fall, hier stimme ich mit Carmen Mörsch überein, kann sie zum Gegenteil beitragen: Zur Verstärkung von Ungleichheiten und Ausgrenzungsstrukturen (vgl. Mörsch 2017). Wie das Fallbeispiel verdeutlicht hat, liegt meines Erachtens nach die Krux in der Verschränkung und im Zusammenspiel zwischen Erfahrungswissen und Kenntnissen aus bildungstheoretischen Konzepten. Das eine befruchtet das andere, wodurch zum einen ein Prozess des Verlernens im jeweiligen Kontext initiiert werden kann und zum anderen der Diskurs auf Basis von Praxiswissen sich weiterentwickelt.

Ich mache mir jedoch keine Illusion; Eine Projektwoche ist zu kurz, um nachhaltiges emanzipatorisches und selbstkritisches Verlernen zu etablieren. Besonders für externe Vermittler*innen, die weniger an die Zwänge und den Druck der jeweiligen Schulstrukturen gebunden sind, ist es zumindest eine Chance den Hebel des Ver- und Neulernens in Bewegung zu setzen. Ich persönlich denke, es ist unsere Verantwortung als Vermittler*innen und Pädagog*innen, unsere Rolle als Dienstleister*innen kritisch zu hinterfragen. Das bedeutet auch sich weiterzubilden und aktiv die Reproduktion von hegemonialen Normen sowie Ausschlussstrukturen zu verschieben, denn ein einfaches *weiter so* können wir uns nicht mehr leisten.

Bibliographie

Auma, M. (2021): Ein Empathiegefälle in der Kinderliteratur? In: DRIN. Goethe Institut. Online: www.goethe.de/ins/fi/de/kul/sup/drin/21776838.html [Zugriff: 09.07.2022]

Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.

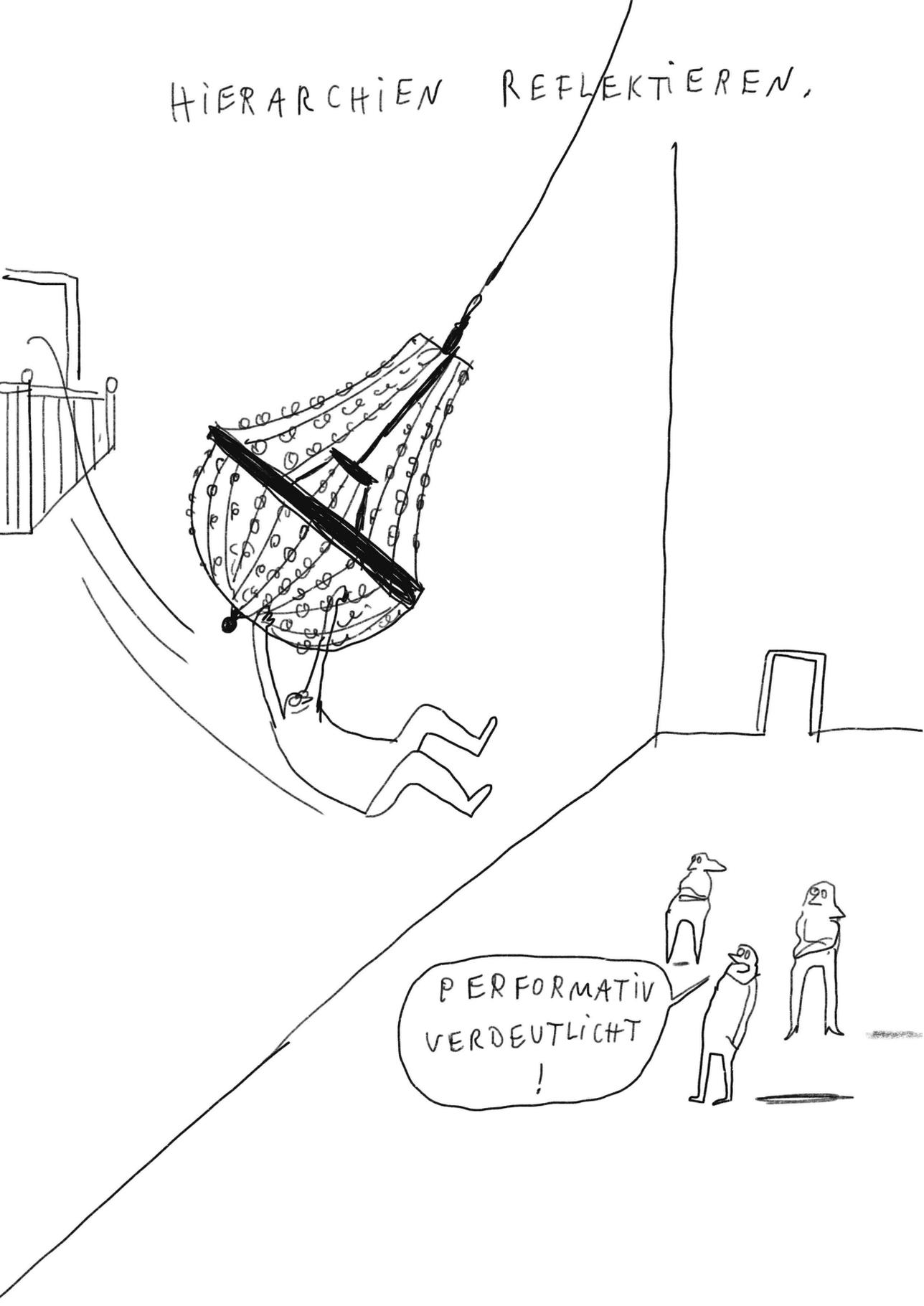
Castro Varela, M. d. M./Heinemann, A. M.B. (2016). Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: *Strategien für Zwischenräume #10. Neue Formate des Ver Lernens in der Migrationsgesellschaft*. www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf [Zugriff: 12.5.2022]

Hildebrandt, P. M. (2013). *Staub aufwirbeln: Oder die Kunst der Partizipation*. Dissertation. Fakultät Architektur der Bauhaus-Universität Weimar.

4 Castro Varela, María do Mar: »Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik«. www.linksnet.de/artikel/20768 [Zugriff: 09.11.2022]

- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Huber, L./Zobl, E.: *Liminaler Raum: Intervention und Partizipation im Kontext eines Zwischenraums*. In: *Making Art – Taking Part*. www.takingpart.at/kontext-1/partizipative-%C3%B6ffentlichkeit-en/liminaler-raum/ [Zugriff: 09.07.2022]
- Huber, L./Zobl, E. (2014): *INTERVENE! Künstlerische Interventionen II: Bildung als kritische Praxis*. In: *p/art/icipate – Kultur aktiv gestalten #5*. www.p-art-icipate.net/cms/intervene-kuenstlerische-interventionen-ii-bildung-als-kritische-praxis/ [Zugriff: 12.5.2022]
- Khaet, A./Paatzsch, M. (2020): *Masel Tov Cocktail*. Deutschland: Filmakademie Baden-Württemberg GmbH, SWR; Arte. www.rbb-online.de/film/mediathek/m/masel-tov-cocktail.html [Zugriff: 11.07.2022]
- Mecheril, P. (2021): Interview zu den Auswirkungen der Differenzen einer Migrationsgesellschaft auf Schule. In: *Massive Open Online Course (MOOC) Citizenship Education – Demokratiebildung in Schulen*. www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Wk3bGGWfr4M [Zugriff: 14.05.2022]
- Mecheril, P. (2001): *Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien*. www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such/ja/12down_1/pdf/mecheril.pdf [Zugriff: 09.07.2022]
- Mörsch, C. (2017): *Drei Fragen an... Mercator Senior Fellow Carmen Mörsch (Interview)*. In: *Videoformatreihe der Stiftung Mercator „Drei Fragen an...“*. www.youtube.com/watch?v=rj0rrms9Qww [Zugriff: 14.05.2022]
- Pfeiffer, M. (2013/2012): *Performativität und Kulturelle Bildung*. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung [Zugriff: 14.05.2022]
- Rose, N./Koller, H.-C. (2011). *Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen*. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hg.). *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS. S. 75 – 94.
- Spivak, G. C. (1995): *“Teaching for the times”*. In: Nederveen Pieterse, J./Parekh, B. (Hg.): *The Decolonization of Imagination: Culture, Knowledge and Power*. London: Zed. S. 177-202.
- Sternfeld, N. (2014): *Verlernen vermitteln. Kunstpädagogische Positionen Bd. 30*, (hg. v. Sabisch, A./Meyer, T./Sturm, E.).
- Sternfeld, N./Kolb, G./Peters, M. (2014): *Wie kann ich dann in meinem Unterricht „Lehrend verlernen“?*. In: *What’s next – Aktuelle Kunstpädagogik 281*. <http://whatsnext.net/281> [Zugriff: 09.07.2022]

HIERARCHIEN REFLEKTIEREN,



PERFORMATIV
VERDEUTLICHT
!

Wissen im Kontext von Macht-Asymmetrien und Dominanzsystemen Eine Frage von Erfahrung, Haltung und Motivation

Türkân Deniz-Roggenbuck/Dirk Sorge

Türkân Deniz-Roggenbuck ist Inhaberin und CVO von Kulturton- Agentur für Diversität und Transkulturalität / Institut für Gesellschaftskuration. Ihre Besonderheit umfasst die wissensgerechte und machtkritische Impulsetzung durch authentisch-unpräntiöse Schnittstellenarbeit im Spektrum um Diversity. Ihre Kernkompetenzen bilden die multiprofessionelle Berufsbiographie, diverse Lebenswirklichkeit und besonderes Fingerspitzengefühl, um unvereinbar scheinende Wirkungsbereiche miteinander zu verknüpfen. #Diversity of minds, not optics lautet das Credo, mit dem sie Menschen in Workshops, langfristigen Prozessbegleitungen und Moderationen stets auf Augenhöhe begegnet. Mit allem Dissens und Konsens, der dazugehört. www.kulturton.com

Dirk Sorge arbeitet als Künstler und Kulturvermittler in Sachsen und Berlin. Er studierte Bildende Kunst und Philosophie und beschäftigt sich mit den Themen Normierung, Technisierung und Inklusion. Er arbeitete als Vermittler und Berater für verschiedene Museen, darunter die Berlinische Galerie, das Bauhaus-Archiv und das Staatliche Museum für Archäologie Chemnitz. Dirk Sorge ist Gründungsmitglied von Berlinklusion, einem Netzwerk, das sich für die aktive Teilhabe von Menschen mit Behinderung in Kunst und Kultur einsetzt. www.dirksorge.de/ www.berlinklusion.de

Intro

Wir, das sind *Dirk Sorge* und *Türkân Deniz-Roggenbuck*, möchten in unserem Beitrag die Rezipient*innen einladen, konstruktionsfrei unserem Zweiergespräch sowie der je eigenen lethologischen¹ Begabung zu folgen. Sich frei machen von gesellschaftlich gesetzten Vorstellungen und konstruierten Systemen, die uns zu Getroffenen machen und Teilhabe verhindern, indem diese Vorstellungen einen Rahmen für *utopische Normierung* stecken. Unsere einzige Aufforderung ist: *think out of the box and rethink the box in different shapes*.

Türkân Deniz-Roggenbuck (TDR): Bevor wir überhaupt in unsere Fachgebiete Diversität und Inklusion einsteigen, lohnt es sich meiner Auffassung nach, daran zu erinnern, wieso wir als Gesellschaft unterbewusst in Richtung Ausschluss von Teilgruppen unserer Gesellschaft navigieren. Damit verhindern wir die gleichwürdige Teilhabe an und Teilgabe von Macht und sprechen Entscheidungskompetenzen ab. Das beginnt bereits bei fachspezifisch genutzten Begrifflichkeiten. Diese implizieren stets einen

1 Lehre des Nichtwissens: Heinz von Foerster, S.14-32: Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwisens angesichts von Unwissem, Unbestimmtem und Unentscheidbarem. In: Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Reinhard Voß, München 2002.

Moment der aktiven und passiven Bezugsverortung. Es macht nämlich einen deutlichen Unterschied, wie ich Begriffspaare führe und zu welcher differenzsensiblen und herrschaftskritischen Entwicklung ich auf diese Weise zu einer gesellschaftlichen Haltung beitrage. Sage ich Behinderung oder Verhinderung oder Getroffen statt Betroffenen? Sind es wirklich Rezipient*innen oder Produzent*innen eines gemeinsamen Lern- und Erfahrungsraums? Ich denke, sobald wir einige unserer tradierten, als Gesetzmäßigkeit internalisierten Denkmuster hinterfragen, können wir immens dazu beitragen, Strukturen aufzubrechen. *Wie siehst du das?*

Dirk Sorge (DS): Viele Barrieren werden vermutlich nicht aus böser Absicht errichtet, sondern aus Unwissenheit oder Gleichgültigkeit. Menschen sind ja gut darin, Dinge zu verdrängen und beschäftigen sich erst mit Problemen, wenn es absolut nicht mehr anders geht. Das sehen wir ja auch beim Thema Klimakatastrophe und Umweltschutz. Es ist einfach bequem, Menschen mit Behinderung zu übersehen und Barrieren zu ignorieren. Solange bis man dann selbst oder eine Person im Familien- oder Freund*innenkreis direkt betroffen ist. Es gibt aber auch aktive und bewusste Entscheidungen, die zu einer Verhinderung von Teilhabe führen. Wenn z.B. der Denkmalschutz bei einem Gebäude einen höheren Stellenwert hat als die Barrierefreiheit, dann wird ganz bewusst der Ausschluss von einigen Menschen in Kauf genommen. Die Betroffenen werden von dieser Entscheidung unmittelbar getroffen.

[TDR]: Wenn wir diese Momente aufgreifen, stellt sich mir die Frage, was im Prozessverlauf der Entwicklung einer Haltung gegenwärtig aufgeworfen wird: zunächst die Haltung neues, anderes, bagatellisiertes Wissen zuzulassen oder erst die Wissensaneignung zu und über Haltung, um in beiden Fällen Veränderungen zu erwirken? Wenn ich das weiterdenke, sehe ich im Grunde, dass das eine reziproke Systemik hat. Es ist erstaunlich, wie ähnlich sich Institutionen und diskriminierte Menschen sind. Während Einrichtungen und Institutionen, die bislang in einem teilweise selbst und/oder teilweise eng vorgeschriebenen Regelwerk arbeiten, fällt es ihnen schwer, über diese lange Zeit die *Strukturtreue* zu durchbrechen. Davon sind Entscheidungsmuster, Innovationsbestreben und Motivationsbegehren und Visionierung betroffen. An diesem Punkt befinden sie sich im Grunde in ähnlichen Bewältigungsstrategiemustern wie Menschen, die aufgrund bestimmter zugeschriebener Merkmale diskriminiert werden. Auch sie mussten und müssen für sich Wege und Mittel finden, mit solchen lebensdeterminierenden Widrigkeiten bzw. institutionellen Ohrfeigen umzugehen. *Welches Wissen fehlt in den [Kultur]Einrichtungen in Deutschland?*

[DS]: In Deutschland leben und arbeiten viele Menschen mit Behinderung immer noch in separierenden Strukturen. Es fehlt dadurch an Berührungspunkten und Kontakten im Alltag von Menschen mit und ohne Behinderung. In Kultureinrichtungen macht sich das z.B. als fehlendes Wissen über Barrierefreiheit bemerkbar. Es fehlt ein Wissen über die Vielfalt der Lebensrealitäten.

[TDR]: *Und wenn du davon sprichst, dass ein Wissen über die vielfältigen Lebenswirklichkeiten fehlt, wo setzt du an, dass neues Wissen transferiert wird und altes Wissen transformiert werden sollte?*

[DS]: Das Wirksamste wäre, wenn mehr Menschen mit Behinderung fest in den Kultureinrichtungen arbeiten würden – und zwar an Positionen, an denen sie Entscheidungen treffen können und Ressourcen haben. Leider werden sie häufig nur punktuell als Berater*innen oder Beiräte dazu geholt – wenn überhaupt. Häufig ist es dann auch schon zu spät, um etwas zu beeinflussen. Viele Kultureinrichtungen sind stolz auf ihre Tradition und ihre lange Geschichte. Diese Tradition hat oft einen Kanon an Werken und Künstler*innen hervorgebracht und zahlreiche Konventionen, z.B. wie künstlerische Qualität beurteilt wird und was als ästhetisch zulässig und zumutbar gilt. Diese Konventionen beeinflussen direkt auch Arbeitsabläufe und die künstlerische Praxis, häufig mit der Rechtfertigung: „Das macht man eben schon immer so“ oder „so funktioniert eben der Kulturbetrieb“. Je nach Kunstsparte kann das unterschiedlich sein und wird auch mehr oder weniger stark reflektiert. Aber viele dieser Konventionen schließen in der Konsequenz Menschen aus, wenn sie z.B. einem bestimmten Körperbild oder Schönheitsideal nicht entsprechen, wenn sie sich auf der Bühne oder im Publikum anders verhalten als erwartet, wenn sie nicht täglich mehrere Stunden proben können, etc. Solange die Voraussetzungen so sind, kann die gesellschaftliche Vielfalt nicht in der Kultur repräsentiert werden.

[TDR]: *Ich gehe in meiner Arbeit stets davon aus, dass ich gerne und schnell bestimmte Filterbrillen aufsetze und ich die uns umgebende Vielfalt in ihrer gesamten Dimension gar nicht erfassen, gleichwohl einen vorurteils- und wertfreien Bezug setzen kann. An welchen Punkten wünschst du dir einen offeneren Umgang- auch mit Vorurteilen der Auftraggebenden? Wünschst du dir diese maßlose Offenheit?*

[DS]: Je nachdem wie intensiv ich Kultureinrichtungen berate, kommt irgendwann der Punkt, an dem Inklusion vom Lippenbekenntnis in konkrete Handlungen übersetzt werden muss. Hier ist dann häufig zu beobachten, wie Argumente der Mitarbeitenden der Kultureinrichtung gesucht werden, warum etwas nicht geht und warum diese oder jene Maßnahme erst mal verschoben werden muss. Da würde es schon helfen, wenn sie ehrlich sind und sagen würden, was ihre eigentlichen Beweggründe sind, was ihre Prioritäten sind und ihre Wertmaßstäbe. Das kann zwar verletzend sein, aber wenigstens würden dann nicht Energie und Ressourcen in etwas fließen, wo niemand Lust hat und keine Veränderung erreicht werden kann. Der umgekehrte Fall ist aber auch in Ordnung, wenn jemand sagt: „Ich habe eigentlich kein Interesse am Thema Inklusion, aber wir müssen uns jetzt nun mal damit beschäftigen, also lasst uns doch etwas Sinnvolles machen.“

[TDR]: *Welches Wissen würde dir bei deiner eigenen Arbeit helfen?*

[DS]: Mein eigener Blick auf Kunst und Kultur ist stark eurozentrisch geprägt. Mir würde helfen, wenn ich mehr über Formate, Konventionen und Arbeitsweisen aus anderen Kontexten kennen würde.

Wie ist es bei deiner Arbeit?

[TDR]: Ja genau, das beinhaltet auch zu sagen: Hey, ich weiß nicht alles und zeige offen, dass ich mich von DEM situierten Wissen oder einem Wissenskanon fortbewege. Allein die Tatsache sich des situierten Wissens gewahr zu sein, bedeutet nicht sich in adäquater Form mit Machtverhältnissen und partieller Wissensformen (knowledges) auseinanderzusetzen. Um ein fluideres Wissensverständnis zu kultivieren, ist der von Donna Haraway begründete Begriff des situierten Wissens ins Zentrum aller Handlungen zu setzen. In meiner Arbeit gerate ich dann gerne und oft in einen Strudel von Fragen, die sich damit auseinandersetzen, wie und wieso Wissen bewertet wird. Wie es kategorisiert und kanonisiert wird und sich diese Kakophonie in alle Ebenen der Gesellschaft trägt – in die etabliert Marginalisierte, in marginalisiert Etablierte und in Privilegierte. Es betrifft alle Menschen, in der einen oder anderen Weise und ist kontextabhängig, denn es geht bei all den Diskussionen um eine grundlegende Sache: um Haltung und in logischer Folge, um die anknüpfende Handlung.

[TDR]: *Wie gehst du mit der Doppelrolle um, biographisch als auch professionell in einem Themengebiet zu agieren? Welche Bewältigungsstrategien helfen? Oder führt genau diese doppelte Einbindung zu einer authentischen Wirkung beim Gegenüber?*

[DS]: Wenn über das Thema Inklusion und Diversität gesprochen wird, ist es absolut notwendig, dass Menschen mit Behinderung und anderen Diskriminierungserfahrungen selbst den Ton angeben. Bei Beratungen ist der Verweis auf die eigene Betroffenheit und Zugehörigkeit daher nicht zu vermeiden. Es muss aber stets klar sein, dass es nicht um ein individuelles Problem oder eine konkrete Person geht. In den meisten Kontexten finde ich es auch nicht sinnvoll, medizinische Diagnosen o.ä. zu nennen. Es soll ja in der Regel auf einer strukturellen Ebene gedacht werden, oder?

[TDR]: Dem kann ich mich nur anschließen, auch wenn ich es insgesamt für mich und meine Arbeit noch diskursiver betrachte. Denn ich kann nicht automatisch davon ausgehen, dass Menschen qua ihrer Herkunft, ihrer sozialen Identität, ihrer religiösen Weltanschauung usw. ein Mindset haben (können), welches einem spezifischen diversen Begründungsnarrativ folgt. Es geht meiner Meinung nach im Grunde immer nur um eines: Machtverhältnisse, Verteidigungstaktiken und Widerstandstaktiken. Diese stehen im antagonistischen Verhältnis zu den DE&I (Diversity, Equity & Inclusion) Grundsätzen. Wie kann eine Gerechtigkeit und Inklusion in Strukturen denn gelingen,

wenn das diverse Verständnis für unterschiedliche Lebensrealitäten und Denkweisen nicht akzeptiert werden will? Akzeptanz bedeutet noch lange kein Einverstanden sein. Wir sollten und müssen in Spektren denken, die sich nicht zwischen *entweder oder* und *sowohl als auch* entscheiden, sondern dies alles in den Blick nehmen. Denn so ist unsere Gesellschaft auch: Ein *entwederodersowohlalsauch*-Universum. *Wie könnten wir deiner Meinung nach DI&E und Belonging als Prozess und Ergebnis einer offenen, hierarchiefreien Gesellschaftsgestaltung denken und vermitteln?*

[DS]: Die Kindheit und die Schulzeit prägen ja am stärksten, was wir als gesellschaftliche „Normalität“ lernen, wen wir als Teil der Gruppe erfahren, welche Perspektiven wir kennen lernen etc. Wenn ein Mensch in dieser Phase z.B. nie eine Lehrperson oder Mitschüler*in mit Behinderung kennenlernt, fehlt im Erwachsenenalter diese Erfahrung. Wir müssen dann durch Inklusion und Sensibilisierungsworkshops mühsam das nachholen, was eigentlich in der Kindheit spielerisch hätte gelernt werden können. Das Unwissen ist also ein selbstgemachtes Problem. Ich denke, das lässt sich auch auf andere Diskriminierungsdimensionen übertragen.

[TDR]: In der Behindertenrechtsbewegung ist der Slogan „Nothing about us without us“ sehr populär. Er soll Repräsentation erhöhen und Möglichkeiten der Selbstbestimmung verbessern. Obwohl ich das natürlich unterschreibe, frage ich mich, ob das Wort „us“ nicht auch ein Problem sein kann. Es suggeriert, dass Menschen mit Behinderung eine klar begrenzte Gruppe sind und dass „unsere“ Themen den Rest der Gesellschaft nicht betreffen. *Wie eng oder wie offen sollte Identitätspolitik sein, wenn sie etwas bewirken will?*

[DS]: Ich frage mich auch immer worum tatsächlich in der Diversität geht? Kritiker*innen von Diversität meinen ja, dass das irgendwie eine neue Erfindung oder ein moderner Trend sei. Das Gegenteil ist der Fall. Wenn man das Konzept von Diversität ernst nimmt, erkennt man einfach das an, was in der Realität schon immer da ist: Menschen sind unterschiedlich. Die Unterschiede sollten aber nicht zu Benachteiligung führen. Unbequem wird es dann, wenn man hinterfragen muss, wie Unterschiede bewertet werden, weil es dann an die Substanz geht und an die Eingeweide der Gesellschaft.

[TDR]: Wir erleben derzeit einen regelrechten „Hype“ um Diversität. Es trendet zum Mainstream: Plötzlich wird der Pride Month ganz groß gefeiert oder Unternehmen werben mit ihrer diversen Belegschaft in ihrer Firmenkommunikation. Ich spüre da immer ein wenig Unbehagen, weil ich den Moment und die Chance eines Paradigmenwechsels sehe, aber gleichzeitig einen Bruch sehe von einer Manufaktur hin zu einer Makulatur oder Fassadenkosmetik. Die Bemühungen und kleinen Schritte möchte ich nicht geringschätzen und sehe diese auch, dennoch regt sich in mir ein kleiner Widerstand.

[DS]: Zum Problem wird es dann, wenn eine Art „Woke-Washing“ betrieben wird und diskriminierte Menschen nur als Maskottchen oder Symbol für eine Kampagne benutzt werden, während sich strukturell nichts ändert. Das ist vermutlich nicht zu vermeiden, wenn etwas zum Mainstream wird.

Ich habe die Hoffnung, dass die Generation Z oder nachfolgende Generationen sensibler und aufmerksamer werden als unsere Generation, wenn es um Diskriminierung, Ausbeutung und Machtungleichgewichte geht. Ich hoffe, dass dadurch auch Woke-Washing schneller als solches entlarvt wird. Für die ältere Generation ist das unbequem, weil sie dann oft das Gefühl haben, in Fettnäpfchen zu treten. Aber eigentlich ist es ein gutes Zeichen, weil es zeigt, dass die Gesellschaft sich weiterentwickelt. Erfahrungen werden transferiert und Wissen transformiert.

[TDR]: Meine reale Utopie ist es, tatsächlich dialogisch miteinander zu sein: Wahrhaftig zuhören, das Wissen meines Gegenübers auf Augenhöhe wertschätzen, kognitiv UND emotional verarbeiten und dann erst reagieren. Und sich dabei eben auch den Raum geben, nicht sofort zu reagieren und in zeitversetzte Resonanz zu gehen. Anders reagieren und handeln als erwartet, weil erst das meines Erachtens nach neue Prozesse und Erkenntnisse auslösen kann. Was im ersten Moment aufgrund der vollkommenen Unordnung der Prozesse und Abläufe als Chaos anmutet, ist nur die Abbildung und Erfahr- und Spürbarkeit einer unbekannteren Dynamik.

Thinking out of the box and rethinking the box in different shapes – Fragenbox für Deinen Arbeitsalltag

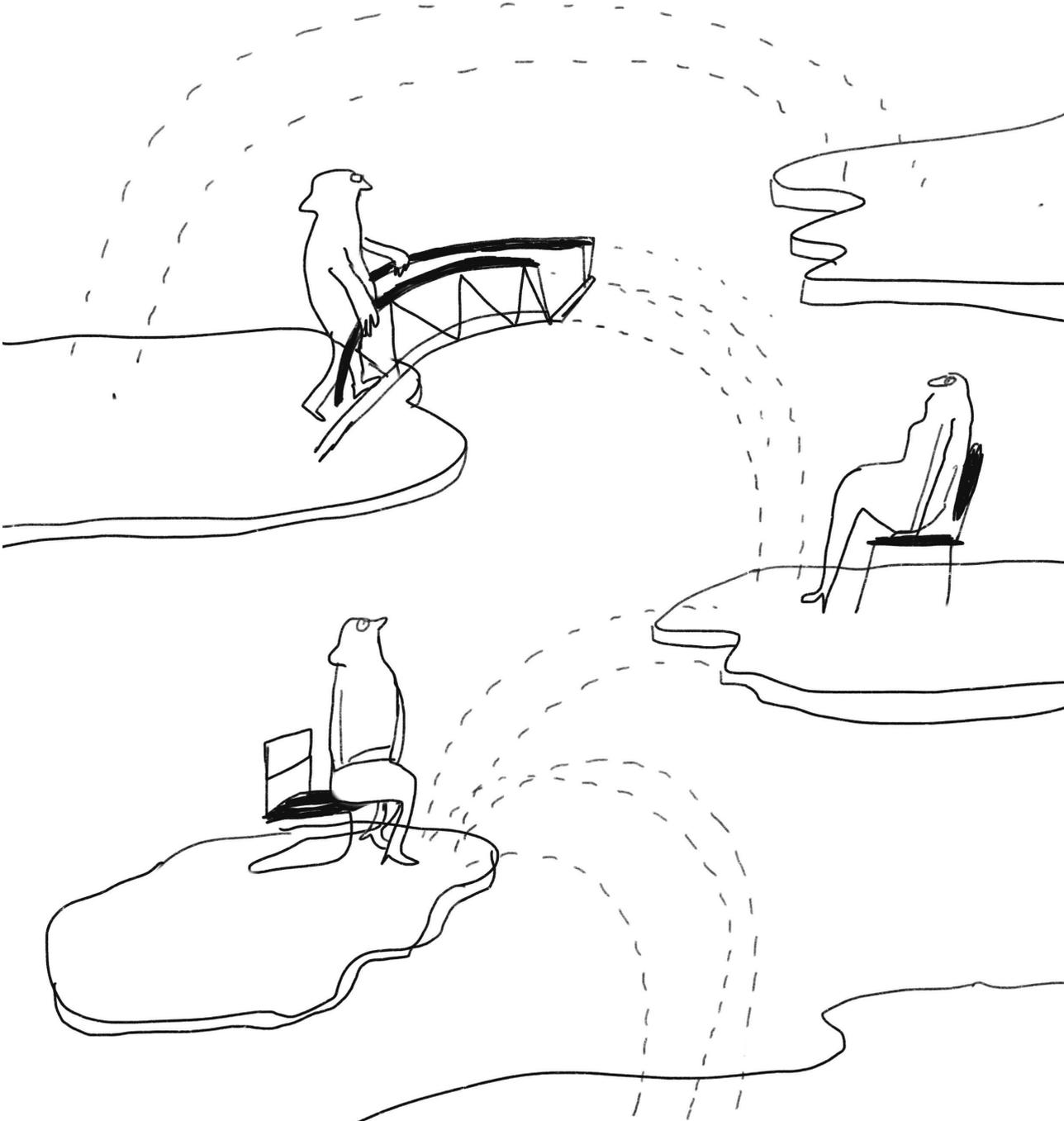
- Welches Wissen fehlt in Deiner (Kultur)Einrichtung?
- Welches neue Wissen sollte transferiert werden und welches alte Wissen sollte transformiert werden?
- Welches Wissen würde Dir bei Deiner eigenen Arbeit helfen?
- Wie wird Wissen bei Deiner Arbeit bewertet, kanonisiert und kategorisiert?
- Was ist Deine Motivation, sich mit Diversität und Inklusion zu beschäftigen?
- Auf welche Widerstände stößt Du bei Deiner Arbeit?
- Kennst Du Strategien, die Veränderungsprozesse erleichtern oder beschleunigen?
- Wie hältst Du es mit dem Slogan „Nothing about us without us“?
- Wie trägt sich der bestimmte Wissenskanon in alle Ebenen der Gesellschaft?
- Wie verhalten sich Struktur und Subjekt zueinander und wie wirken sich diese auf Veränderungsprozesse aus?

Bei all den Prozessen um Veränderungen geht es nicht um vorgefertigte Antworten sondern offenes Nachdenken. Nimm dir ein Blatt Papier, setze eine Metakategorie auf (Bsp: Leichte Sprache) und laufe mit diesem Verständnis durch deine Einrichtung. Du wirst sehen, wie viele Dinge du plötzlich anders wahrnimmst. Das kannst du mit jeder anderen Kategorie oder Facette der Diversity Dimensions umsetzen.

Literatur + Infos:

<https://diversity-arts-culture.berlin/diversity-arts-culture/woerterbuch>

www.inklusion-kultur.de/infoportal/handbuch-2/



ALLE IN SELN
SIND DA.

(ABER KEINE BRÜCKEN)

Übergegangene Körper

Antje Klinge/Denise Temme

Antje Klinge war von 2010 bis 2022 Professorin für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Fakultät für Sportwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit Fragen zum Körper bzw. Leib und seiner Relevanz für Lern- und Bildungsprozesse im Tanz, in der Kulturellen Bildung, in digitalen Räumen und in der Ausbildung von Sportlehrkräften. Ihre Analysen erfolgen aus einer bildungstheoretischen (pädagogischen), einer leibphänomenologischen, körpersoziologischen sowie hochschuldidaktischen Perspektive.

Denise Temme ist seit 2020 Studienrätin i.H. im Lehr- und Forschungsbereich Sportarten und Bewegungsfelder an der Fakultät für Sportwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Zuvor war sie Juniorprofessorin am Institut für Tanz und Bewegungskultur der DSHS Köln, wo sie als Studiengangsleiterin den dortigen Weiterbildungsmasterstudiengang Tanzkultur V.I.E.W. zu einem betont gleichgewichtet künstlerischen und wissenschaftlichen Studiengang Tanz – Vermittlung, Forschung, Künstlerische Praxis neu konzipieren konnte. Sie arbeitet künstlerisch als Choreografin und Performerin im POGOensemble. Ihre Forschung fokussiert künstlerische bzw. ästhetische Prozesse in Bewegung und Tanz, Bildungstheorien der Bewegung sowie Praxistheorien, insbesondere Tätigkeitstheorien. Ihre Analysen erfolgen aus einer künstlerischen, (hochschul-)didaktischen sowie praxisphilosophischen bzw. tätigkeitstheoretischen Perspektive.

Wer sind wir? Welche Perspektiven nehmen wir ein?

Im Zuge der Bearbeitung der Frage des Projekts Witra KuBi, wie Austausch zwischen Forschung und Praxis der Kulturellen Bildung gelingen kann, diskutieren wir über Wissensformen, die Forschung und Praxis im Tanz und der Tanzvermittlung zugrunde liegen bzw. von welchen sie jeweils ausgehen und legen ein besonderes Augenmerk auf eine Wissensform, die eher vernachlässigt, ausgeblendet wird und auch wenig bekannt zu sein scheint: das Körperwissen. Dabei handelt es sich um eine Wissensform, die auf körperlich-leiblichen Erfahrungen beruht und offensichtlich schwer vermittelbar ist für Menschen, die diese Erfahrungen nicht gemacht haben, wie der langjährige Mannschaftsarzt des FC Bayern München und der deutschen Fußballnationalmannschaft, Hans-Wilhelm Müller-Wohlfahrt, in einem Interview über sein Diagnoseverfahren deutlich macht:

„Ein muskelverletzter Sportler liegt bei mir in der Praxis auf der Liege und ich untersuche und ertaste die Verletzung mit meinen Fingerkuppen ab. Bei der Diagnosefindung verlasse ich mich vollständig auf mein Tastgefühl [...]. Bei einem Muskelfaserriss suche ich die Faserunterbrechung durch gleitendes Abtasten des Muskels Millimeter für Millimeter. Die entstandene, wenige Millimeter große Lücke füllt sich nach der Verletzung relativ schnell mit Blut und ist dann schwieriger zu ertasten.“ An späterer Stelle fügt er hinzu: „Dazu kommt, dass junge Ärzte die sogenannte Palpation, also das Abtasten mit den Fingern, kaum noch lernen“ (Müller-Wohlfahrt zitiert in Klostermann 2022).

Hier zeigt sich eine kaum diskutierte, aber relevante Frage von Wissenstransfer: Wie kann Wissen, das auf praktische, in dem Fall besondere haptische Erfahrungen und Fähigkeiten zurückzuführen ist, an andere weitergegeben werden? Mit dieser Frage haben wir uns in mehreren Runden auseinandergesetzt, wobei immer wieder neue Fragen entstanden sind, die wir diskutiert haben. Diese dialogische Diskussionsform bilden wir im Folgenden in Text- und Sprachform ab.

Insbesondere stellt sich an dem o.g. Beispiel auch die Frage, wie ein solches Wissen an nachfolgende Ärzte-Generationen weitergegeben werden kann? Denn Müller-Wohlfahrt stellt ja immer wieder fest, dass sich sein Verfahren im Vergleich zu neueren computergestützten Verfahren, als ein viel verlässlicheres Diagnoseinstrument erweist. Auch fragen wir uns, wie der Transfer zwischen diesem praktischen, haptischen Wissen zu einem wissenschaftlichen Wissen aussehen könnte.

- Wie könnte also ein Transfer eines solchen Körperwissens in das wissenschaftliche Wissen gelingen?

Müller-Wohlfahrt kann sehr konkret beschreiben, wie sich ein mit Wasser gefüllter Muskel oder ein mit Wasser gefülltes Bindegewebe anfühlt. Der Muskel fühle sich „seifig“ an, sagt er. Hinreichend ist diese Beschreibung, sei sie auch noch so genau, allerdings nicht. Genauso wenig, wie ein Lesen über das Reiten und das Reiten auf dem Holzpferd einen zum Reiter machen. Der Transfer zwischen Praxis und wissenschaftlicher Forschung, in dem Fall von der körperlichen, haptischen Praxis und dem Können, in ein theoretisch vermittelbares Wissen ist nicht lückenlos möglich – und diese Lücke ist hier recht groß. Der Sportphilosoph Volker Schürmann (2008) sieht dieses Problem des Wissenstransfers ebenso für den Tanz: „Ganz zweifellos ist es nicht so, dass Tanzen-Können sinnvoll beschrieben werden kann als ein in Handeln umgesetztes Wissen über tänzerische Bewegungen“ (S. 107). Worauf hier verwiesen wird, ist der scholastische Fehlschluss, an dem eigentlich niemand explizit zweifelt. Die Frage ist, ob das nicht nur gesagt, sondern auch konsequent gedacht wird und wie im Kontext von Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung mit diesem Nicht-Umsetzen-Können von einem Wissen-über in Handeln umgegangen wird. Was bedeutet dies insbesondere für ein Feld, in dem das Körperwissen eine ganz zentrale – ja, die Hauptrolle – spielt? Die Herausforderung eines Transfers von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis des Anwendungsfeldes stellt sich hier quasi nochmal potenziert: Dreh- und Angelpunkt der Praxis des Anwendungsfeldes der Kulturellen Bildung – ist hier nicht bloß die Praxis als solche – wie z.B. von Investmentbanker*innen, die mit ihren Riechern noch etwas anderes tun als das Wissen wissenschaftlicher Texte zum Investment in Anwendung umzusetzen. Die Praxis der Kulturellen Bildung ist nicht bloß auch eine körperliche, sondern: Das Körperliche der Bewegung, der Wahrnehmung bildet den Kern der damit potenzierten, quasi praktischeren Praxis. Das Theorie-Praxis-Transfer-Problem stellt sich hier also nochmal schärfer.

- Welche Bedeutung hat also das praktische (Tanz-)Wissen, das auch prägender Bestandteil von (Tanz-)Vermittlung ist, für den Wissenstransfer in der kulturellen Bildung? Noch mal zurück zum Eingangsbeispiel. Wie sieht das praktische Wissen von Müller-Wohlfahrt aus? Bei ihm besteht es aus einem reflektierten, haptischen Können, welches ihm ermöglicht, differenziert diagnostisch zu fühlen. Dieses Können kann nicht ausschließlich über Worte und konkrete Beschreibungen weitergegeben, transferiert werden, sondern bedarf der Praktik des – mit anderen geteilten, vergleichenden – Fühlens. D.h. auch, dass sich dieses Verständnis von Transfer sowohl auf die Weitergabe des Wissens eines Könners, einer Könnlerin an andere, i.S. von Vermittlung bzw. Lehren, wie auch auf den Austausch von Wissen zwischen Wissenschaft und Praxis bezieht. Der Prozess des Austauschs zwischen den Wissensformen ist bei beiden vom Prinzip her gleich, er vollzieht sich aber häufig als Einbahnstraße.

Wissensformen

In der Wissenssoziologie wird zurückgehend auf Gilbert Ryle (1900-1976) und Michael Polanyi (1891-1976) zwischen einem sprachlich artikulierten, deklarativen Wissen (i.S. von Faktenwissen, wissenschaftliches, propositionales, explizites Wissen oder knowing that) und einem kaum oder nicht explizierbarem, prozeduralen Wissen (impliziten, praktischen, handlungsleitenden Wissen oder knowing how) unterschieden.

Mit dem sog. body turn in den Kultur- und Sozialwissenschaften (Gugutzer 2006) wird zunehmend mehr dem praktischen, handlungsleitenden Wissen Rechnung getragen. Keller und Meuser führen 2011 den Begriff des Körperwissens ein. Dabei unterscheiden sie in ein Wissen vom Körper „als erlebt-erfahrenes Wissen“ (S. 10) und ein Wissen des Körpers (hinsichtlich Körpertechniken, körperlicher Routinen und Fertigkeiten des Handelns) und bestimmen damit den Körper als „eigenständigen(n) Träger von Wissen“ (ebd.).

Der Soziologe Stefan Hirschauer (2008) nimmt eine Dreiteilung des Körperwissens vor. Neben dem Wissen vom Körper (Körper als Gegenstand von Wissensbeständen) und einem Wissen, das im Körper sitzt (Körper bzw. Leib als Quelle des Wissenserwerbs und damit Träger von Praktiken und von Erkenntnis) sieht er eine dritte Dimension, die er auf die Kommunikationsfunktion des Körpers zurückführt: das visualisierte, vorgezeigte Wissen oder performed knowledge. Letzteres ist insofern interessant, als dass mit diesem visualisierten Wissen „Offensichtliches“ deutlich und damit „Evidenzen weit jenseits des Begründungszwangs, fernab aller Argumentations- und Deutungsmuster“ (S. 92) erzeugt werden.

Als quer liegend zu einer Differenzierung von Wissen einerseits und Können andererseits ist der in der Philosophie verortete Vorschlag Schürmanns (2008) im Anschluss an Misch, König und Plessner als alternative (Körper-)Wissens-Konzeptualisierung zu nennen. Die Unterscheidung bzw. Verhältnisbestimmung von Wissen und Können ist mit Schürmann zugleich auch eine Unterscheidung bzw. Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Kunst (vgl. ebd., S.109). Mit dieser Frage sei sehr direkt auch die Frage der Lehr- Lernbarkeit, der Kommunizierbarkeit/ Mittelbarkeit des Tanzes betroffen (ebd.).

In diesem Vorschlag liegt die Spezifik des Körperwissens nicht etwa in seiner Sprachlosigkeit: Menschliche Bewegung ist zweifelsohne kein verbal-sprachliches Ausdrucksgeschehen, es kann jedoch als Ausdrucks- bzw. Sinnigeschehen aufgefasst werden: „Ausdrücke sind insofern geronnene Sinngestaltungen in einem Prozess eingespielter Bedeutungen“ (S. 113). Als Aus-

drucksgestalten sind Bewegungen damit als solche diskursiv gedacht – der springende Punkt für eine Spezifizierung hinsichtlich des Ausdrucks bzw. des Sinns findet sich somit nicht im Moment des Körperlichen, sondern in Qualitäten des Diskursiven selbst, die quer zu Vollzugsweisen von Bewegungsausdruck und gesprochener bzw. geschriebener Sprache (wie z.B. Gedichte, Prosa oder mathematische Formeln) liegen. Schürmann unterscheidet hinsichtlich dieser Qualitäten zwischen reiner und evozierender Diskursivität: Während für erstere die mathematische Formel im Sinne einer reinen Diskursivität beispielhaft ist, ist es für zweitere das Gedicht oder, sehr zugespitzt, die Ironie. Dies insofern, als der Sinn hier nicht in den Zeilen liegt und in diesen festgestellt werden kann, sondern zwischen diesen, damit erst geweckt, d.h. evoziert werden muss.

Dass sich Sinngehalte in dieser Hinsicht in Analogie zur Wortsprache mit der Bewegung realisieren, mit dieser ausdrücklich werden, schließt gleichzeitig nicht aus, dass Bewegungen als Sinngestaltungen auch in Worte gefasst werden können. Im Gegenteil: Für den Tanz, insbesondere den choreografischen Prozess erachtet die Choreografin Sascha Waltz die Entwicklung eines eigenen Vokabulars zu den Bewegungen sogar als unersetzlich für deren Bestimmung und choreografische Festlegung. Sie betont im Interview mit Eberlein (2016), sie kreierte ein eigenes Vokabular für die einzelnen Qualitäten, die sie entwickelte. Bewegungen werden benannt. „Dieser Prozess deserspürens, Benennens und Herausarbeitens der Qualitäten dauert eine ganze Weile“ (ebd., S. 394-395).

- Worin besteht der Unterschied von wissenschaftlichem und praktischem Wissen?
In welchem Verhältnis stehen die beiden Wissensformen zueinander?

Das wird auch am Beispiel von Müller-Wohlfahrt deutlich: Er kann über sein praktisches Wissen, sein Können sprechen und er kann seine Erfahrung konkret benennen... den verhärteten Muskel, den er als „seifig“ abfühlt. Damit expliziert er seinen Tastbefund und kann ihn als eine Flüssigkeitsansammlung, einen gestörten Lymphabfluss identifizieren. Das ist auch ein Sinngehalt; da teilt sich der Muskel dem Fühlenden mit. Aber das verbalsprachliche Identifizieren genügt nicht, um es so an andere weiterzugeben, dass diese es auch anwenden können. Lernende müssten also Tasterfahrungen machen können und sich darüber austauschen. Es müsste in der orthopädischen Ausbildung – und Forschung – also ein Schwerpunkt darauf gelegt werden, dass Fühlerfahrungen gemacht und mit den Fühlerfahrungen der anderen verglichen werden können. Das Können, das hier ein Fühlen-Können ist, braucht neben dem Wissen somit immer noch das Fühlen selbst.

- Wie wird mit diesem Fühl-Wissen im medizinisch-wissenschaftlichen Feld und auch im Anwendungsfeld umgegangen?

Es scheint doch unersetzbar zu sein, wie Müller-Wohlfahrts Erfahrungen deutlich machen und trotzdem wurde ihm sein Wissen zunächst aberkannt oder genauer: es wurde nicht erkannt und damit auch lange nicht anerkannt: „Ich habe mit meiner Behandlungs- und Diagnosemethode lange Zeit gegen Widerstände ankämpfen müssen. Viele Kollegen wollten einfach nicht glauben, dass man auf diese Weise diagnostizieren kann. Man empfahl sogar, mir die Zulassung als Arzt zu entziehen“ (Klostermann 2022).

- Mit welcher Hierarchisierung von Wissen haben wir es hier zu tun? Und wie ist das in der Kulturellen Bildung und im Tanz?

Im Feld von Tanz und Tanzforschung wird die Expertise der Tänzer*innen ebenso nicht primär als Wissen, sondern als künstlerische Intuition bzw. als eine besondere persönliche Fähigkeit, als Talent, interpretiert und so häufig auch mystifiziert mit der Folge, dass das praktische Wissen der Lehrenden als sog. Meisterlehre letztlich abqualifiziert wird. Denn der Meisterlehre wird zum einen eine hierarchische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, Expert*innen und Noviz*innen, unterstellt, zum anderen wird sie als intransparente Geschmacksfrage eines Künstlers, einer Künstlerin, abgewertet. Künstlerisches Können bzw. tanzpraktisches Wissen bleibt in diesen Sichtweisen mystisch-nebulös, eine Zauberei oder aber es wird als betont exklusiv, undurchsichtig und willkürlich wahrgenommen. Das (tanz-)praktische Wissen wird so mehr oder weniger bewusst ausgeklammert und nicht konsequent mitgedacht. Es hat somit nicht die Mächtigkeit wie das theoretische, verbalsprachliche Wissen, weder im öffentlichen noch im wissenschaftlichen Diskurs.

Das sieht so aus, obwohl wir seit Bourdieu (1987) wissen, dass gerade das einverleibte, stumme Wissen eine enorme Wirkkraft hat, sozusagen im Hintergrund aktiv ist und ungewollt, v.a. unbewusst Macht ausübt, in Form von kulturellem, symbolischem und eben auch körperlichem Kapital.

Kapital und Macht

Bourdieu unterscheidet vier Kapitalsorten: das ökonomische Kapital (materielle Dinge, Geld und Wirtschaftskraft), das soziale Kapital (Zugehörigkeit zu einer Gruppe, soziale Beziehungen, in die Menschen investieren, um Anerkennung zu erfahren), das symbolische Kapital (Ehre, Prestige, durch Anerkennung gewonnen) und das kulturelle Kapital (Bildungsabschlüsse, aber auch Handlungswissen, wobei hier das physische Können und Wissen eine Rolle spielt). Dass der Körper Teil, Bedingung und Produkt des Kapitals ist, erläutert Bourdieu an verschiedenen Beispielen in seiner Habitus-theorie (z.B. 1987). Ihr liegt das Konzept der Inkorporierung, der Einverleibung sozialer Strukturen und Machtverhältnisse zugrunde, die stumm, von Körper zu Körper transportiert werden.

- Dann ist das also nichts Anderes als das alte sog. Theorie-Praxis-Problem?

So ist es. Das Theorie-Praxis-Problem ist eins der zentralen, wenn nicht sogar das zentrale Thema der Lehrer*innenbildung und -forschung. Zu Beginn der Referendarszeit ist von Ausbilder*innen nicht selten der Satz zu hören: „Jetzt vergessen Sie erst mal alles, was Sie an der Uni gelernt haben!“. Dabei wird Bezug genommen auf die eigenen Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis, die Erfahrung, dass sich das unterrichtliche Handeln erst in der Praxis entwickelt und gut gemeinte und empirisch belegte Empfehlungen nicht wirklich helfen. Und in der Tat versteht sich wissenschaftlich generiertes Wissen als Theorie und in der Vermittlung an die Praxis als eine Art Problem-Lösemittel: Wissenschaft bzw. Forschung definiert das Problem, entwickelt ein Design, um das Problem empirisch erfassen zu können und Lösungen zu finden, die sie schließlich als

theoretisches Konzept der Praxis präsentieren, welcher die Umsetzung von Lösungen zugeschrieben wird. Diese Denkweise kommt einer Einbahnstraße im Wissenstransfer gleich oder einem Besserwissen, von oben, von der Theorie nach unten zur Praxis.

Verständnis von Wissenstransfer in der Bildungsforschung

Der Bildungsforscher Manfred Prenzel (2010) versteht die Aufgabe von Wissenschaft darin, dass sie ihr Wissen als „Erklärungs- und Veränderungswissen“ (S. 26) an die Praxis weitergibt. Von Wissenstransfer spricht er demnach, „wenn in einer Situation (A) eine Problemlösung entwickelt oder etwas gelernt wird und das Gelernte bzw. die Problemlösung (B) angewendet wird“ (ebd., S. 23).

Das sogenannte Theorie-Praxis-Problem ist ja gerade deshalb so groß, weil die formulierten Forschungsergebnisse als Empfehlungen an die Praxis weitergegeben werden sollen. Dabei entstehen häufig auch Empfehlungen aus Analysen einer fast schon praxisfernen Perspektive, was bei lernpsychologisch fundierten Interventionsstudien zu beobachten ist.

Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrkräftebildung

Georg-Hans Neuweg, Professor für Wirtschafts- und Berufspädagogik, versteht das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung als ein Problem von Wissen und Können (2022) und stellt das im Handeln erworbene Erfahrungswissen als ein weitgehend unterschätztes Element von „Könnerschaft“ (S. 15) heraus. Dabei bezieht er sich auf das Konzept des impliziten Wissens von Michael Polanyi (1985), das als ein stummes, kaum explizierbares Wissen kompetentem Handeln zugrunde liegt. Es zeigt sich in Einstellungen, Wahrnehmungsmustern, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die – und das wird selten ernsthaft diskutiert – auch ohne Lehramtsstudium oder -ausbildung erworben worden sein können. 81,7% praktizierender Lehrerinnen und Lehrer geben an – so eine Studie von Terhart (1991) –, dass sie ihre pädagogischen Entscheidungen fast immer an ihren beruflichen Erfahrungen orientieren, 44,9% an ihren Erfahrungen mit ihren eigenen Kindern und nur 7% bzw. 6,4% an einer bestimmten pädagogischen Theorie bzw. Erinnerung an das Studium.

Die Frage, die sich Neuweg hier stellt, lautet: Wie kann pädagogische und didaktische Theorie so in Praxis überführt/transferiert werden, dass aus dem Wissen ein Können wird? Wo liegt die Grenze zwischen Wissen und Können, wie kann sie verflüssigt und überwunden werden? Lösungen findet er bei den im anglo-amerikanischen Sprachraum viel diskutierten Ansätzen des knowing-in-action (Schön 1983), practical knowledge (Fenstermacher, 1994) oder wisdom of practice (Shulman 2004). Sie münden in ein wechselseitiges Sich-Befruchten bzw. Komplementieren der verschiedenen Wissensformen, die gleichberechtigt nebeneinanderstehen und ein „Denken im Tun“ (Neuweg 2022, S. 216) ermöglichen.

▪ Wie ist das denn im Tanz?

In der tanzpädagogischen Forschung gibt es vermehrt Studien, die aus bestimmten theoretischen Perspektiven auf das Feld schauen und mit den ihnen vertrauten Denk- und Analysemustern Praxis 'erklären' und Lösungsvorschläge für eine 'bessere' Praxis formulieren – also ähnlich wie Prenzel das formuliert hat. Das Problem, das dabei entstehen kann, ist, dass der Forschungsgegenstand nicht derselbe ist. Tanzende

und Tanzvermittelnde finden sich so schlicht nicht wieder in wissenschaftlichen Arbeiten zur Tanzvermittlung, die ja mit dem expliziten Anspruch ins Feld gebracht werden, ihre Praxis besser machen zu können. Es macht also einen Unterschied, ob ich eine bestimmte Frage und damit einen bestimmten Forschungsgegenstand aus der Perspektive einer*s Forschenden oder einer im Praxisfeld tätigen Person betrachte? Der mit der Forschung erwartete Transfer kann nicht stattfinden, da die gemeinsame Grundlage fehlt: ein geteiltes Wissen über das Feld oder bereits der gemeinsame Ausgangspunkt – die Einigkeit über den Gegenstand selbst und damit auch über seine spezifischen Bildungspotentiale. Deswegen ist das Feld besonders anfällig für ein Aneinander-Vorbeilaufen von Wissensbeständen, Fragen und Ansprüchen.

Tanz ist von daher ein sehr spezifisches Feld, in dem es nicht so selbstverständlich ist, das Erlebte oder das Gesehene mit anderen, die nicht aus dem Feld sind, zu teilen. Mittlerweile sind zwar positive Veränderungen zu beobachten (Promotionsprogramme für Künstler*innen, bspw. www.sinta.unibe.ch/), wobei das dann eher die Tanzwissenschaft betrifft und weniger die Tanzvermittlungsforschung, aber: Die wenigsten Tänzer*innen sprechen gerne und viel über ihr Tun. Je spezifischer die Fragen werden, die die Tänzer*innen haben, umso weniger Personen haben sie, mit denen sie darüber sprechen können. Bestimmte Fragen stellen sich ja erst gar nicht, wenn man sich nicht in irgendeiner Form in der Praxis bewegt. Dabei kommt es erstmal nicht darauf an, ob man das als Tanzkünstler*in, Tanzvermittler*in oder Tänzer*in der Freizeit tut, sondern darauf, dass man sich im Medium selbst mit dem Medium Tanz ästhetisch und/oder künstlerisch auseinandersetzt.

- Worin besteht der Unterschied? Und was hat das damit zu tun, dass so wenig Diskurs stattfindet?

Ästhetische und Künstlerische Erfahrungen

Ästhetische Erfahrungen sind in Abgrenzung zu alltäglichen Sinneseindrücken frei von äußeren Funktionen oder Zielen. Sie beziehen sich auf das Erlebnis, die Wahrnehmung selbst, den Wahrnehmungsprozess und auch die wahrnehmende Person. Das Erlebte wird als neu, ungewohnt oder besonderes, sinnliches Ereignis wahrgenommen, das einen die Zeit vergessen lässt und auf die Suche schickt, der Erfahrung nachzugehen, sie zu verstehen, zu verarbeiten und schließlich zu beurteilen, was sie für mich bedeutet. Mit dieser reflektierenden Beurteilung geht eine gewisse Distanzierung zum unmittelbar Erlebten einher. Das Gewohnte oder auch Alltägliche wird bewusst wahrgenommen, evtl. auch in Frage gestellt, das neu Wahrgenommene kann eine neue Perspektive auf mich und die Welt eröffnen (vgl. Klinge 2018, S. 350ff.).

Künstlerische Erfahrungen fußen auf solchen ästhetischen Erfahrungen, die der Künstler, die Künstlerin zum Ausdruck bringen will, in einem Werk, einem Bild, einer Choreographie, einem Musikstück, einer Komposition. Ihm/Ihr geht es dabei immer auch darum, dieses entstandene Produkt seiner Auseinandersetzungen zu zeigen – in welcher Form auch immer, ob als Bild, Musikstück, Tanz oder Gedicht – dieses persönliche Werk anderen mitzuteilen und öffentlich zu machen. Eine ästhetische Erfahrung kann im privaten bleiben, ein künstlerische strebt nach außen.

Die tanzpädagogische Forschung orientiert sich aus ihrer Geschichte heraus an sportpädagogischer und -didaktischer Forschung, der es v.a. um Fragen der Vermittlung von Tanz in der Schule, resp. im Schulsport geht. Obwohl Tanz im Schulsport als Teilbereich ästhetischer Erziehung in die Richtlinien des Faches eingeführt wurde, fehlen im tanzpädagogischen Diskurs differenzierte theoretische Bezüge zum Phänomen des Ästhetischen. Ausgangspunkt und Ziel zugleich ist vielmehr die gelingende Unterrichtspraxis. So passiert es, dass sich tanzpädagogische Forschungsfragen an didaktisch-methodischen Aspekten gelingenden Unterrichtens oder – vielmehr noch – an Zielen und Wirkungserwartungen ästhetischer Praxis ausrichten und sich so nicht an zugrunde liegenden und wesentlichen Prozessen ästhetischer Erfahrung, an den spezifischen Erkenntnismodi tänzerischer Praxis orientieren.

Das Problem der Didaktisierung ...

Die Problematik der Dominanz einer Ausrichtung auf Wirkungserwartungen anstelle einer Fokussierung auf Prozesse ästhetischer und künstlerischer Erfahrung sieht Hentschel (2016) auch für das Feld der Theaterpädagogik. Die Theaterwissenschaftlerin und -didaktikerin plädiert dafür, sich aus fachdidaktischer Sicht auf die diversen Wissensbestände theaterpädagogischer Praxisformen zu fokussieren (S. 206) und betont: „Statt theaterpädagogische Arbeit als Mittel zu betrachten, bestimmte vorher festgelegte Wirkungen hervorzubringen und daran anschließend die methodische Frage zu stellen, wie dieses Ziel am besten zu erreichen sei, wird die künstlerische Praxis zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen.“

Das „Ästhetische“ wird aus pragmatischen Gründen als eine Art Stilmittel für gelingenden Unterricht runtergebrochen und in methodische Werkzeugkästen gepackt. Und das trägt entscheidend dazu bei, dass die sogenannten Praktiker*innen ihr Wissen im wissenschaftlichen Wissen gar nicht mehr wiederfinden können, das sie in ihre Praxis im Sinne einer Qualitätssteigerung transferieren sollen. Das macht keinen Sinn, es ist kontraproduktiv.

... und Komplexitätsreduktion

„Zum anderen kann mit der Verschiebung des Fokus von den Wirkungen künstlerischer Arbeit hin zu den konkreten künstlerischen Praktiken der Gedanke der didaktischen Reduktion problematisiert werden. Die Vorstellung, dass die Sachverhalte einer Fachdisziplin im Prozess der Vermittlung einer notwendigen Vereinfachung unterliegen, einer Reduzierung ihrer Komplexität, ist vermutlich mit verantwortlich dafür, dass Vertreter einer künstlerischen Disziplin skeptisch auf die Arbeit der Fachdidaktiker schauen“ (Hentschel 2016, S. 207).

Diese Problematik der Fokussierung auf Wirkungserwartungen kennen wir auch im Hinblick auf Kreativität, die dem Tanz per se zugeschrieben wird. Dieses Kreativitätsversprechen ist ein ebenso prominentes Beispiel für das Problem des Wissenstransfers in der kulturellen Bildung. Die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie z.B. werden auf den Tanz übertragen: Testverfahren und Messungen, die ihre Forschung hervorgebracht hat, durchgeführt und 1:1 angewandt. Und wenn man sich die Tests

genauer anschaut, hat die jemand entwickelt, der keine Ahnung von Tanz, geschweige denn von ästhetischen Erfahrungen oder künstlerischen Prozessen hat. Im Tanz geht es nicht um die Erfüllung kreativer Versprechen, sondern darum, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, die natürlich auch kreative Potenziale entfalten können. Die ästhetische oder künstlerische Erfahrung hat aber keinen Zweck, das kann sie gar nicht; sie ist ein Aspekt, ein Möglichkeitsraum, in dem sich Bildungsprozesse und damit auch kreative Prozesse des Umlernens vollziehen können.

Indem ästhetische oder künstlerische Erfahrungen als Techniken runtergebrochen und für die Tanzvermittlungspraxis zugeschnitten werden, wird auch hier ein didaktischer Reduktionismus vollzogen, der künstlerische Prozesse als methodisch Handhabbares funktionalisiert und banalisiert.

Folgen der Komplexitätsreduktion

„Die Folge einer solchen «Komplexitätsreduktion» ist die Reduzierung von Verfahren der darstellenden Künste auf so genannte «ästhetische Mittel» (vgl. u.a. Pfeiffer/List 2009). Oftmals unter dem Vorzeichen einer selbstbestimmten («partizipativen») Arbeit, lernen Schülerinnen und Schüler dabei, wie sie gezielt ästhetische Mittel für bestimmte Effekte einsetzen können. Der Produktionsprozess ist entsprechend kontextlos konzipiert und konzentriert sich auf eine handwerklich ‚richtige‘ Abfolge einzelner Arbeitsschritte zur Herstellung eines anerkannten Theaterproduktes“ (Pinkert 2015/ 2021).

Das für die Praxis als relevant erachtete Wissen wird von Wissensformen dominiert, die nicht aus der Praxis stammen, sondern wissenschaftlichen, technischen und scholastischen Logiken folgen. Mit Derbolav (1984) kann man in Bezug auf die Lehrerbildung auch hier von einem „Verharren im Abstrakt-Szientifizitischen“ (S. 14) oder einer Reduktion auf ein „reines Methodenwissen“ (ebd.) sprechen. Für einen gelingenden Transfer müsste sich die Produktion des wissenschaftlichen Wissens vielmehr auf die Prozesse der ästhetischen Praxis im Tanz fokussieren.

Ästhetische Praxis von Tanz als eine der möglichen Anwendungen von Tanzkunst

So auch Pazzini (2000), der in der Kunstpädagogik „vielmehr *eine* (hervorgehoben durch die Autorinnen) der möglichen Anwendungen der Kunst [sieht]. Und sie ist als Pädagogik mit Bezug zur Kunst notwendig eine Anwendung, sonst ist sie lediglich Vermittlung von Kenntnissen über Kunst oder die Nutzung künstlerischer Mittel außerhalb der Kunst, so wie ein Anstreicher auch Pinsel benutzt“ (S. 2).

Es reicht für die Initiierung künstlerischer Prozesse nicht, lediglich die Pinsel – analog zu einem methodisch-didaktischen Werkzeugkasten – zur Verfügung zu stellen oder im Sinne technischen Wissens zur Verfügung zu haben. So macht z.B. die vielfältige Anwendung der prominenten Gestaltungskriterien bzw. -prinzipien im Tanzunterricht noch keinen Tanz; damit würde vielmehr ‚Bewegungsgestaltungssport‘ betrieben.

Genau das arbeitet Taso Zembylas, Philosoph und Kulturwissenschaftler in seinem Beitrag „Plurale Wissensformen in diversen Kunstwelten“ (2020) heraus.

Wissensformen im künstlerisch-praktischen Feld

Zembylas (2020) unterscheidet zwei Wissensformen, die für kreative, künstlerische Schaffensprozesse relevant sind: a) das künstlerisch-praktische Wissen und b) das allgemein-propositionale Wissen. Ersteres umfasst das Wissen über Arbeitsprozesse, wie z.B. über bestimmte Arbeitsroutinen, die nötig sind, um in den künstlerischen Prozess aktiv einsteigen oder entstehenden und hartnäckig werdenden Zweifeln produktiv begegnen zu können. Neben diesem Arbeitsprozesswissen, das ein Sich-Selbst-Erkennen voraussetzt, ist das situativ-sinnliche Erfahrungswissen für künstlerische Prozesse unabdingbar. Es umfasst taktile, propriozeptive und kinästhetische Wahrnehmungen, die einem Flow-Zustand gleichkommen und damit die Fähigkeit, „einen Sachverhalt unmittelbar auf einen Blick erfassen zu können“ (S. 71). Und schließlich kommt als drittes das Wissen des Körpers hinzu, den Zembylas als „synästhetischer Organismus und Vollzugsmedium aller Aktivitäten“ (ebd.) zugrunde legt.

Das allgemein-propositionale Wissen unterteilt er weiterhin in wissenschaftliches Wissen, lokales und formal-technisches Wissen. Das formal-technische Wissen umfasst das explizite Wissen über die Eigenschaften und Funktionsweisen von Geräten, Software, Materialien und dergleichen. Dieses Wissen ist weitgehend formal und propositional – etwa das Tonregister eines Instruments, das technische Leistungsspektrum einer Apparatur, die Rechenkapazitäten einer Hardware, die physischen Eigenschaften (Gewicht, Härte, Elastizität u.a.) von Malpigmenten, Steinen, Metallen und dgl. ...“ [...] „Dieses Wissen kann regulierend auf Arbeitsprozesse wirken, neue Leistungen ermöglichen oder die künstlerisch-kreative Imagination stimulieren“ (S. 77).

- Was bedeutet es konkret für das Feld der Tanzvermittlung und Tanzvermittlungsforschung, sich an der ästhetischen Praxis selbst zu orientieren anstatt an Zielvorstellungen von außen und Wirkungserwartungen? Macht es einen Unterschied, ob oder wie nah Forschende an der Praxis dran sind?

Mindestens macht es einen Unterschied für die Fragen, die sich nur in bzw. aus der konkreten Praxis stellen. Es gibt da beispielsweise eine Situation, in der ich mich bzw. wir uns, meine Tanzkolleg*innen und ich, gefragt haben, mit welchem Plan, mit welcher Handlungsanleitung wir eigentlich in eine Impro gehen – insbesondere dann, wenn diese im Rahmen einer Aufführung stattfindet. Das kam bei uns relativ oft vor, auch weil wir für bzw. mit Künstler*innen aus anderen Bereichen, wie der Musik, punktuell gearbeitet haben. Wir haben dann den Tanzpart übernommen; die Festlegung einer Choreographie kam für solche Projekte aus verschiedenen Gründen eher nicht in Frage. Wir haben uns mit Thema und Setting auseinandergesetzt und dann strukturiert improvisiert. Eine von mehreren Zusammenarbeiten mit dem Musik- und Installationskünstler Rochus Aust war z.B. besonders wichtig für Fragen die Improvisation betreffend. In der Maschinenhalle in Gladbeck sollten wir insgesamt vier Mal über ca. 10 Minuten aufführen bzw. tanzen – zum Thema „The Pit and Pendulum“. Wir hatten also viermal die Gelegenheit strukturiert zu improvisieren und jeweils über ein Gelingen oder Nicht-Gelingen zu reflektieren. Diesem Reflexionsprozess konnten wir kaum entgehen, da wir ca. 20 Minuten Pause hatten zwischen den Aufführungen.

Das war genug Zeit zum Nachdenken und zu wenig, um z.B. doch noch den Versuch zu unternehmen, irgendetwas an Bewegungen, an Struktur festzulegen. Diese zeitliche Struktur von vier Improvisationen mit 20-minütigen Pausen zwang uns im konstruktiven Sinne unsere eingeübten Impro-Strategien zu hinterfragen. Es ergab sich somit ein ideales Versuchslabor für Impro-Strategien und deren Zusammenhang mit Erfahrungen des Gelingens und Nicht-Gelingens einer Improvisation als Aufführung. Es ging damit um Fragen wie: Plane ich die ersten drei Bewegungen oder nur die erste und dann gucke ich? Kristallisiert sich über drei Wiederholungen eine Choreographie heraus oder nicht? Wäre das gut? Ein Gewinn oder gerade nicht? Verhindere ich die Herausbildung einer sich wiederholenden Struktur *aktiv*? Versuche ich die ‚gute‘ Bewegung von vorhin nochmal zu machen? Oder schalte ich konsequent um: Vom Tun und Machen auf Wahrnehmen und Lassen? Passiert dann überhaupt etwas? Und wenn nicht: Ist das schlimm? Etc. pp.

Die körperlich-praktische Reflexion solcher Herangehensweisen ist also nicht nur für Tanzkünstler*innen wichtig, es ist total elementar für die Moderation von Improvisationsprozessen im Kontext Kultureller Bildung. Es geht damit ja nicht nur um die Vermittlung von ästhetisch-künstlerischen Werkzeugen, sondern auch um die Anregung von Reflexionsprozessen hinsichtlich der Stimmigkeit, der jeweiligen Konzeptualisierung von Tanz, Bewegung im Speziellen und Tun im Allgemeinen: Woher kommen überhaupt meine Bewegungen? Aus guter, d.h. schneller Planung? Oder aus der Bewegung als solcher? Das macht einen Unterschied für das Bearbeiten von z.B. Bewegungsaufgaben, die für das Erproben, Suchen und Finden von Bewegungen und Bewegungsideen einen (thematischen, räumlich-zeitlichen, personellen oder materiellen) Rahmen im Vorfeld festlegen.

- Diese konzeptualisierende Reflexion im und durch das Tun, ist also das, was Zembylas mit „situativ-sinnliche Erfahrungswissen“ meint? Ja, genau und seitdem ich diese Erfahrung gemacht habe, befasse ich mich theoretisch viel intensiver mit Fragen zum Improvisieren und mit Fragen, die sich schwerlich ausdenken lassen, aber sehr konkret, im praktischen Vollzug, relevant werden im und für das Feld. Gerade für die Vermittlung und Vermittlungstheorien zum Tanz, die aus theoretischer Perspektive so oft um Bewegungsaufgaben, -anweisung oder -anregung und deren vermeintliche Freiheitsgrade kreisen und das konkrete Tun kaum berühren. Jeder dieser künstlerisch-praktischen-Wissensformen kann letztlich Anlass für die Forschung sein.
- Das heißt dann in der Konsequenz, dass tanzpädagogisch Forschende erst für das Feld relevante Fragen entwickeln können, wenn sie auch selber über tänzerische Erfahrungen bzw. „künstlerisch-praktisches Wissen“ (Zembylas 2020) verfügen? Nein, in dieser Radikalität würde ich das nicht sehen, aber die Voraussetzung und das Setting der Forschung und Wissensgenerierung müssten so gestaltet sein, dass die Pluralität von Theoretiker*innen (Forscher*innen) und Praktiker*innen (Tänzer*innen) und damit von verschiedenen Wissensformen und -perspektiven vertreten ist. Dies könnte

z.B. in Forschungslaboren erfolgen, in denen bestimmte Fragen praktisch-körperlich (re-)konstruiert und im Tun reflektiert werden. Die Jahrestagungen des Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung setzen seit ihrem Bestehen solche Labore als feste Bestandteile des Tagungsprogramms ein. Und die Zusammensetzung der Teilnehmenden ist da immer interdisziplinär. Was allerdings neue Herausforderungen mit sich bringt: konkrete körperlich-praktische Übungen oder Versuche können auch Intimitätsgrenzen bzw. Hürden für eine aktive Teilnahme hervorrufen. Es ist schon erstaunlich, wie groß die Lücke zwischen Theorie und Praxis dann hier, gerade aufgrund der Körperlichkeit des Gegenstands Tanz, auch wieder werden kann.

Das scheint ein besonderes Problem von Wissenstransfer in körperlich-praktischen Settings wie Tanz zu sein. Um ein gemeinsames, von den Beteiligten geteiltes Verständnis vom Gegenstand, über den ja das jeweilige Wissen ausgetauscht werden soll, zu erlangen, müssten auch die leiblich-sinnlichen Erfahrungen geteilt werden können; gemeinsame praktische Erfahrungen, um zu verstehen, worum es geht. Also um ein Sich-Verstehen-Können mit und durch den Körper.

Verstehen mit dem Körper

Der Körper ist nicht nur ein möglicher Gegenstand theoretisch-reflexiver Auseinandersetzungen, sondern er selbst ist auch Erkenntnisorgan. Franke spricht von reflexiver Körpererfahrung und verweist auf den „Erkenntnischarakter des Sinnlichen“ (2005, S. 192). Indem die vorhandenen Wissensbestände des Körpers aufgegriffen und als Ansatzpunkt für Bewusstwerdung, (Selbst-) Reflexion und Aufklärung genutzt werden, eröffnen sich ‚neue‘, alternative Erkenntniswege. Am Körper selber, im praktischen Handeln wird sinnlich nachvollziehbar, wie die Logik des Sich-Bewegens mit der Logik sozialer Strukturen übereinstimmt. So kann nicht nur verständlich werden, was die charakteristischen Körperroutinen sind, sondern auch, wie der Körper selbst an der sozialen Prägung beteiligt ist. Die strukturelle Ähnlichkeit des Körperwissens mit den Gegenständen seiner Erlebnisse und Erfahrungen ermöglicht ein solches „Verstehen mit dem Körper“ (Bröskamp 1994; Alkemeyer 1999, Klinge 2008, S. 54f.).

Ein Beispiel dafür ist das Konzept der Physical Introduction, das vom Studiengang Master of Contemporary Dance Education der HfMDK Frankfurt entwickelt wurde. Idee ist, dass Tanzstücke, vor allem zeitgenössische, die sich einer narrativen Struktur bewusst entziehen, dem Publikum durch kleine, praktische Übungen und Erprobungen am eigenen Leib zugänglich gemacht werden. Durch die physische Erfahrung ausgewählter Bewegungen aus dem Stück wird eine Offenheit und Bereitschaft erzeugt, sich auf das Stück einzulassen, die Sinne zu öffnen, hinzuhören, zu schauen, den eigenen Gedanken nachzugehen wie auch emotionale oder situativ bedingte Abwehr zuzulassen, ohne gleich ein Urteil oder eine Entscheidung treffen zu müssen.

Physical Introduction

„... ist ein Einführungsformat zu einer Tanzvorstellung, welches nicht über Worte, sondern über Bewegung funktioniert. Dadurch sollen die Teilnehmer*innen die Bewegungen auf der Bühne nicht nur betrachten, sondern nachempfinden können, um die Trennung zwischen der Bühne und dem Publikum kleiner werden zu lassen. Die Physical Introduction richtet sich an alle Interessierten, unabhängig vom Alter und ob mit und ohne Vorerfahrung im Tanz, die neugierig sind, eine spezifische Bewegungsqualität oder choreographische Idee aus der Tanzperformance zu erleben und sich Tanz nicht nur über das Betrachten zu nähern. Für die Teilnahme an der Physical Introduction unter der Leitung von Susanne Schneider ist keine vorherige Anmeldung notwendig. Nach der Einführung gibt es genug Zeit, um entspannt zur Vorstellung zu wechseln“ (Ringlokschuppen-Ruhr, Zugriff am 3.08.2022).

Aber da gibt es auch Schamgrenzen, die wir eben schon angesprochen haben. Von daher müssen wir auch aufpassen, dass wir nicht selber einem – dann umgekehrten – Fehlschluss unterliegen, indem wir das im wissenschaftlichen wie öffentlichen Diskurs dominante Hierarchie-Verhältnis von Theorie und Praxis einfach umkehren, d.h. dem praktischen Wissen einen höheren Stellenwert einräumen. Tanzpraktiker*innen eignen sich immer mehr Wissen an und werden in der Vermittlung immer geübt werden, das heißt aber noch lange nicht, dass sie ihr Wissen immer auch reflektiert vermitteln und kontextbezogen sinnvoll für eine gelingende Praxis einbringen können. Praktisches Wissen bleibt dann folgenlos. Es wird zur Routine und Handlungsschablone, an der sich jedes weitere Handeln orientieren kann.

Implizite Blindheit praktischen Wissens

Neuweg (2020) nennt dieses Phänomen „implizite Blindheit“ (S. 325), ein kontextloses, unbewusstes Regelbefolgen, das sich im Laufe langjähriger Praxis- bzw. Berufserfahrung einschleicht und den Blick auf „Phänomene, die den erlernten Kategorien und Schemata nicht entsprechen“ (ebd.), verstellt. Insofern können Merkmale gelingenden Handelns auch die Ursache für reflexartiges Zuordnen und schnelles Entscheiden sein, das sich als Fehler entpuppt... v.a. in Situationen, in denen man unter Handlungsdruck steht.

Deshalb ist es ja auch so wichtig, dass sich (Tanz-)Praktiker*innen auch mit (Tanz- und Kunst-)Theorien auseinandersetzen, die das eigene künstlerische Schaffen und Vermittlungshandeln nicht nur anreichern, sondern auch produktiv irritieren können.

Dasselbe stimmt auch für den intrapersonellen Transfer zwischen den theoretischen Annahmen und Konzepten und der eigenen Tanzpraxis. Erfahrungen in dieser Hinsicht bietet der Masterstudiengang Tanz – Vermittlung, Forschung, künstlerische Praxis machen können, bei dem wir ja in der Entwicklung des Studienprogramms bewusst darauf abgezielt haben, die verschiedenen Wissensperspektiven nicht gegeneinander auszutauschen oder zu weit voneinander abzutrennen (etwa in Form sog. Theoriemodule einerseits und sog. Praxismodule andererseits), sondern immer möglichst direkt miteinander zu verschränken. So beispielsweise hinsichtlich der The-

matik der Improvisation und der Vermittlung bzw. Moderation von Improvisation, wie weiter oben angesprochen. Zum einen brauchen die Studierenden ganz unzweifelhaft die Praxis des Improvisierens, um nachfühlen zu können, ob und welche Unterschiede verschiedene Impro-Strategien für den Schaffensprozess machen. Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretisch-wissenschaftlichen Konzepten zum Mensch-Welt-Verhältnis eröffnet sich aber überhaupt erst eine Breite an Denkmöglichkeiten, Haltungen und konkreten Strategien, mit denen man an die Improvisation konkret herangehen kann. Handlungstheoretisch und damit subjektorientiert oder kognitiv-planerisch und damit primär zukunftsorientiert oder ganz praxis- bzw. tätigkeitstheoretisch und damit radikal prozess-, wahrnehmungs- und gegenwartsorientiert sind mögliche, von der Theorie induzierte Zugänge zu einer Improvisation. Denke ich mir also Bewegungen aus oder löse ich – mit Feldenkrais gesprochen – einfach nur meine Bremsen? Dass sich damit Unterschiede ergeben, wird durch bewusste Wechsel der Wissensperspektiven – wissenschaftlich-theoretisch oder künstlerisch-praktisch – überhaupt erst erfahrbar. Die wechselseitige konstruktive Irritation der Perspektiven ist daher so wichtig und gewinnbringend – für beide Seiten.

Wie kann dann der Transfer verlaufen, ohne dass er in die bekannte Einbahnstraße mündet, in der die Forschung Wissen erzeugt und die Praxis Wissen umsetzt?

Wenn wir Müller-Wohlfahrt folgen, dann ist das doch nicht vom Buch an die Finger, sondern eine Weitergabe des Wissens von Körper zu Körper. Dabei bleibt es nicht allein bei der Tasterfahrung eines vermeintlich erkrankten, verhärteten Muskels, sondern Müller-Wohlfahrt vergleicht mit seinen Fingerkuppen den Muskel mit anderen, vermeintlich gesunden Muskeln, um Differenzen zu erfassen und zu begreifen. Er beschreibt

Durch Ertasten vergleichen und begreifen

„Ich gehe zunächst auf die nicht verletzte, gesunde Seite und gleite die einzelnen Muskeln ab. Dabei nehme ich Eindrücke aus dem Unterhautgewebe, den Faszien und der Muskulatur wahr. Mit diesen Eindrücken gehe ich auf die verletzte Seite und beginne mit der Untersuchung.“ ...

„In aller Regel finde ich hier einen Muskelstrang mit höherer Spannung und weiß, dass sich darin die Verletzung befindet. Ich suche den Strang nun Millimeter für Millimeter ab. Aufgrund der Anamnese und der Symptome weiß ich, wonach ich suchen muss. Beim Muskelfaserriss zum Beispiel findet sich eine Faserunterbrechung von nur wenigen Millimetern bis maximal fünf Millimeter“ (Freye 2021, S.63).

- Und was heißt das nun für den Wissenstransfer in unserem Bereich, Tanz und Tanzvermittlung? Welche Bedingungen und Voraussetzungen können wir zum Abschluss unserer Überlegungen festhalten?
- 1 Die Pluralität von Wissensformen, -inhalten und -perspektiven muss von Anfang an von allen Beteiligten mitgedacht werden. Praktiker*innen aus dem Feld müssten in wissenschaftliche Forschungsprozesse viel stärker eingebunden werden, als das bisher der Fall ist. Sie werden aktuell kaum als Akteur*innen der Wissensproduktion,

sondern eher als Forschungsobjekte betrachtet. Konkret heißt das z.B., dass sich alle Beteiligten nicht nur in verbalsprachlichen Diskussionsräumen, sondern ebenso in Laboren bzw. anderen Bewegungsräumen einfinden und ihre je spezifischen Fragen austauschen und zu gemeinsamen Fragen weiterentwickeln. In diesen Begegnungen können dann Verschiebungen in Wissensformen und -beständen stattfinden, sodass Transformationen von Wissen möglich werden und Transfer im eigentlichen Sinne sich hier sowohl vollzieht als auch vorbereitet wird.

„Wissen [ist] in allen seinen Manifestationsformen mit sozialen Praktiken und (Be-)Wertungen, mit materiellen und immateriellen Werkzeugen und Technologien, Wahrheits- und Kompetenzregimen verwoben [ist]. Zudem ist Wissen an sich dynamisch veränderte Praxisdomänen, institutionelle Settings und übergreifende moralische Diskurse gekoppelt. Daher unterliegt Wissen in seiner breiten Phänomenalität permanenten Verschiebungen und Transformationen, die im Zuge seiner Hervorbringung, Aktualisierung, Weitergabe und Revision stattfinden“ (Zembylas 2020, S. 65)

- 2 Der Gegenstand des Wissenstransfers in körperbasierten, künstlerisch-praktischen Bereichen muss in einer gemeinsam geteilten sozialen Praxis, in Bewegungs- wie in Diskussionsräumen, erfahrbar und erkenntlich sein. Eine so geteilte soziale Praxis ist von daher eine unersetzbare Bedingung für transferierbares Wissen im ästhetisch-künstlerischen Feld.

„Im kreativen Schaffensprozess existiert also eine dynamische Wechselwirkung zwischen bereits erworbenen Wissensinhalten, Kompetenzen und Erfahrungen und einem in actu entstehenden, situativen Wissen“ (Zembylas 2020, S. 67).

- 3 Die Zusammensetzung der Beteiligten müsste aus Personen aus verschiedenen Disziplinen und Wissenskulturen, mit unterschiedlichen Erfahrungen hinsichtlich ihres Wissens und Könnens bestehen. Die zentrale Herausforderung besteht dabei darin, auch persönliche Grenzen zu verschieben, sich nämlich auf eine unbekannte oder bewusst verlassene körperliche Ebene (wieder) einzulassen. Denn der Körper wird sichtbar. Dieses visualisierte (Nicht-)Wissen wird öffentlich. Das Kompetenzregime der etablierten Wissenskultur gerät in Gefahr gestört, in Frage gestellt und neu geordnet zu werden.

Die Schwierigkeit dieses Wissenstransfers liegt dabei in der unhintergehbaren Differenz von Körper und Leib, denn ... „Es ist eine Sache, einen Körper zu haben oder Körper zu beobachten, jedoch eine völlig andere, ein Leib zu sein und somit diesen im Modus der Erfahrung zu erleben“ (Gerlek 2017, S. 180).

Soll Wissenstransfer nicht mehr als Einbahnstraße verstanden werden, begleitet diese Schwierigkeit die Wissenschafts- und Forschungskultur als permanente Herausforderung.

Bibliographie

- Alkemeyer, T. (1999): Lernen und Darstellen mit dem Körper – Aspekte einer Historischen Anthropologie des Körpers, der Bewegung und der körperlichen Aufführung. In: Heinz, B./Laging, R. (Hrsg.), *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 11.-13. 6. 1998 in Magdeburg*. Hamburg: Czwalina. S. 147-158.
- Bourdieu, P. (1987): *Sozialer Sinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröskamp, B. (1994): *Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport*. Sankt Augustin: Academia.
- Derbolav, J. (1987): *Grundrisse der Gesamtpädagogik*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Eberlein, U. (2016): (Hrsg.) *Zwischenleiblichkeit und bewegtes Verstehen – Intercorporeity, Movement and Tacit Knowledge*. Bielefeld: transcript.
- Fenstermacher, G. D. (1994): *The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching*. In: Darling-Hammond, L. (Hrsg.). *Review of research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association. S. 3-56.
- Franke, E. (2005): *Körperliche Erkenntnis – Die andere Vernunft*. In: Bietz, J./Laging, R./Roscher, M. (Hrsg.). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*, 2. Baltmannsweiler: Schneider. S. 180-201.
- Freye, R. (2021): *Muskelverletzung: valide Diagnose per Palpation*. In *Orthopädie & Rheuma*, Ausgabe 4, S. 63. <https://doi.org/10.1007/s15002-021-3331-2> [Zugriff: 03.08.2022]
- Gerlek, S. (2017): *Die praktische Wende und die Praxistheorie. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel des Körpers*. In: Aßmann, S. et al. (Hrsg.). *Wenden*. Wiesbaden: Springer. S. 175-183.
- Gugutzer, R. (2006): *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports*. Bielefeld: transcript.
- Hentschel, U. (2016): *Theater lehren. Didaktik probieren*. Strasburg (Uckermark): Schibri.
- Hirschauer, S. (2008): *Körper macht Wissen. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs*. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.). *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses für Soziologie in Kassel 2006. Teil 2*. Frankfurt a.M.: Campus. S. 974-984.
- Keller, R./Meuser, M. (2011): *Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und wissenssoziologischen Erkundungen*. In: Keller, R./Meuser, M. (Hrsg.). *Körperwissen*. Wiesbaden: Springer. S. 9-27.
- Klinge, A. (2008): *Körperwissen. Eine vernachlässigte Dimension*. www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/KlingeAntje/diss.pdf. [Zugriff: 03.8.2022]
- Klinge, A. (2018): *Kulturelle Bildung im Bildungsdiskurs. Die ästhetische Dimension der Weltbegegnung*. In: Laging, R./Kuhn, P. (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. *Bildung und Sport* 9 (S.343-360). Wiesbaden: Springer.
- Klostermann, R. (2022): *Bayern-Doc Müller-Wohlfahrt wird mir KI unsterblich. Seine Zauberhände werden zum Computerprogramm*. www.bild.de/ratgeber/gesundheit/gesundheit/ex-bayern-doc

mueller-wohlfahrt-seine-zauberhaende-heilen-bald-jeden-patienten-79901616.bild.html [Zugriff: 03.8.2022]

Neuweg, G. H. (2020): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster: Waxmann.

Neuweg, G. H. (2022): Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können. Münster: Waxmann.

Ringlokschuppen-Ruhr. Physical introduction. www.ringlokschuppen.ruhr/das-haus/aktuelles-news-nachrichten/neu-physical-introduction. [Zugriff: 03.08.2022]

Pazzini, K.-J. (2000): Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte. https://pazzini-psychoanalyse.de/wp-content/uploads/2008/03/kunst_existiert_nicht1.pdf [Zugriff: 22.08.2022]

Pinkert, U. (2021/2015): Rahmung, Gegenstand und Praxis – Didaktische Überlegungen zum Theater in der Schule. In: Kulturelle Bildung Online. www.kubi-online.de/artikel/rahlung-gegenstand-praxis-didaktische-ueberlegungen-zum-theater-schule. [Zugriff: 03.08.2022]

Prenzel, M. (2010): Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13. S. 21-37.

Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

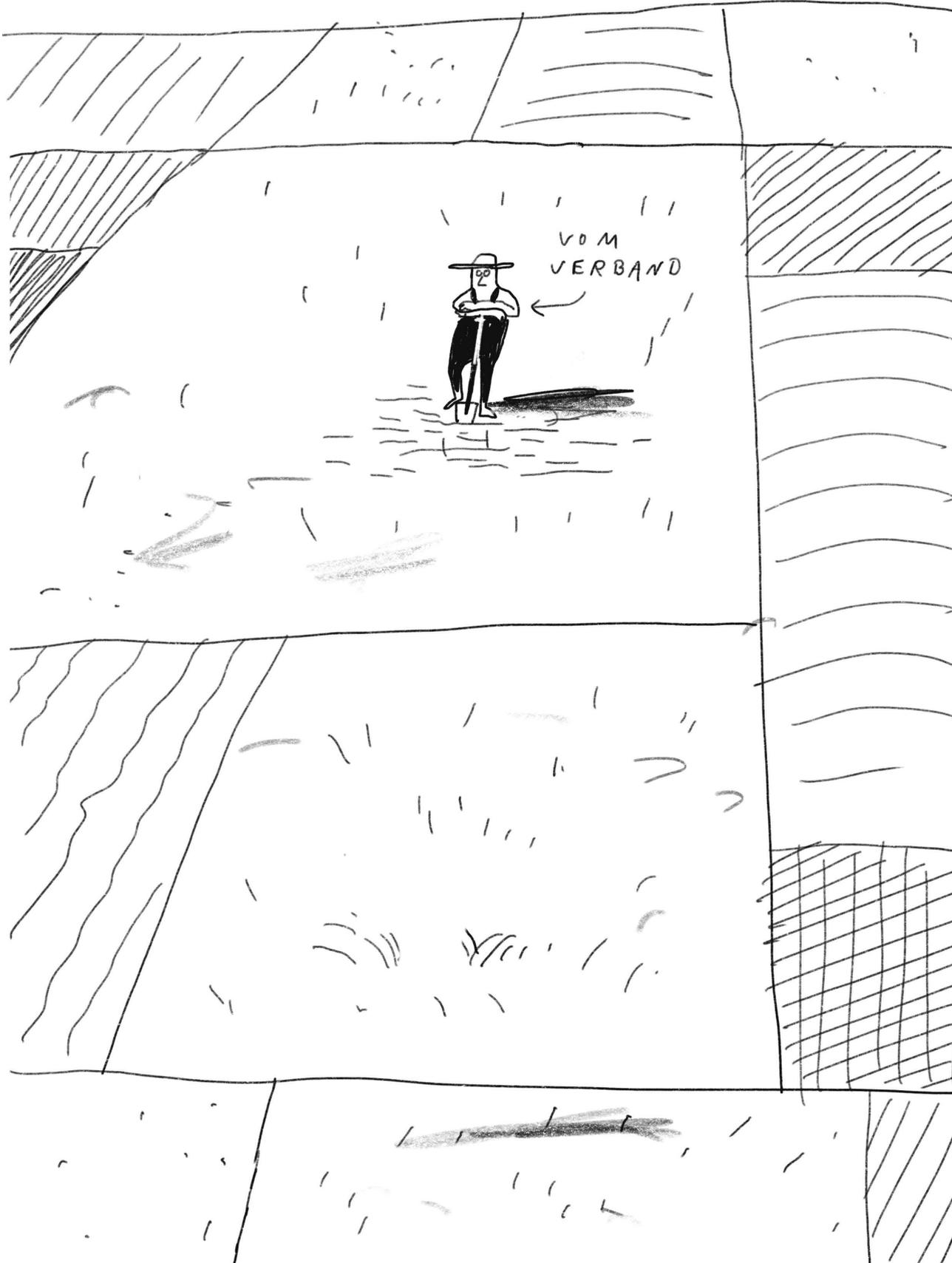
Schürmann, V. (2009): Logik des Ausdrucks. In: Huschka, S. (Hrsg.). Wissenskultur Tanz. Historische und zeitgenössische Vermittlungsakte zwischen Praktiken und Diskursen. Bielefeld: transcript. S. 107-116.

Shulman, L. S. (2004): The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. San Francisco: Jossey-Bass.

Terhart, E. (1993): Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.). Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz. S. 129-141.

Zembylas, T. (2020): Plurale Wissensformen in diversen Kunstformen. In: Hermkes, R./Neuweg, G. H./Bonowski, T. (Hrsg.). Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen. Bielefeld: wbv. S. 65-85.

WAS IST UNSERE ROLLE IM FELD ?



Arenen der Wissensformen **Verbände der kulturellen Kinder- und Jugendbildung**

Tom Braun/Kerstin Hübner

Tom Braun ist Professor für Kultur- und Medienpädagogik an der IU Internationale Hochschule. Bis 2021 war er Geschäftsführer der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ). Kerstin Hübner war als langjährige Bereichsleiterin in der BKJ zuständig für unterschiedliche Themenfelder. In ihren verbandlichen Rollen sorgten beide durch Beobachten und Interpretieren, Zuhören und Kommunizieren, Lesen und Schreiben, Lobbying und Vernetzen, Reflektieren und Handeln, Motivieren und Motiviert-Werden dafür, dass Kulturelle Bildung sich unter dem Verbandsdach zukunftsorientiert im Schnittfeld von Wissenschaft, Praxis und Politik weiterentwickelt. In ihrem Arbeitsalltag sind sie gefordert, ihre Aufgaben fachtheoretisch zu fundieren, Mitglieder- und Partnerdialoge zu initiieren, operative Steuerung zu sichern und politischen Alltag mitzugestalten.

Für einen Verband, der sich wie die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) als *fachlicher Dachverband* versteht, liegt es nahe, dass er eine Funktion des Wissenstransfers zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik innehat: *Fachlich* heißt hier auf Fachwissenschaft und -praxis fußend, *Dach* verweist auf die strategische und politische Dimension und *Verband* umfasst den Zusammenschluss konkreter Akteur*innen aus der Praxis – als Organisationen und Personen. Einerseits ist daher ein fachliches Grundverständnis, hier bezogen auf Kulturelle Bildung, dem Wissenstransfer in einem solchen Dachverband dienlich, der auch Strukturen und Praktiken einbezieht, in denen Wissen aus der Praxis gebündelt und gleichzeitig die fachwissenschaftliche Debatte verfolgt wird. Andererseits ist es notwendig, den Blick neben dem wissenschaftlichen Wissen und dem Praxiswissen auf weitere Felder zu richten, da die fachliche Funktion in einem Verband nur *eine* Funktion unter mehreren ist, und weil Wissenschaft eben nur *ein* Bezugssystem, nur einen Stakeholder unter vielen darstellt. Daher werden im Folgenden zunächst die Entwicklungen der Kulturellen Bildung als fachwissenschaftliche Disziplin und politisch adressiertes Feld erläutert. Diese Entwicklungen werden anschließend in Beziehung gesetzt zur Intermediarität von Verbänden, die verschiedene Interessen miteinander verhandeln und in Resonanz zu unterschiedlichsten Akteur*innen und Entwicklungen gehen müssen. Am Beispiel der BKJ wird abschließend dargestellt, in welchen Strukturen und Formaten sich Wissenstransfer in diesem Verband abbildet.

Eine besondere Herausforderung für die hier versuchte Betrachtung von Verbänden als Arenen der Wissensformen ist es, dass lerntheoretische Modelle unterschiedlicher Wissensformen Wissen i. d. R. auf das einzelne Subjekt fokussieren und den Wissenstransfer auf die Anwendung von subjektivem Wissen in neuen Kontexten beziehen. Unterscheidungen, wie sie beispielsweise von Kaiser (2005) zwischen

deklarativem Wissen (als theoretischem bzw. Faktenwissen), prozeduralem Wissen (als Ablauf- bzw. Handlungswissen) und situativem bzw. extensionalem Wissen (als Erfahrungswissen) gemacht werden, lassen sich auch auf den hier verhandelten Kontext von lernenden Organisationen übertragen. Zugleich ist die Wissensbasis von Verbänden als institutionalisierten Strukturen mehr als die Summe der Teile, d.h. mehr als das Wissen der in den Verbänden vernetzten Subjekte.

Kulturelle Bildung: Zwischen Praxis, Fachwissenschaft und politischer Adressierung

Ein Blick auf die historischen Wurzeln der heutigen Angebotslandschaft der Kulturellen Bildung verdeutlicht, dass Fragen zur konzeptionellen Gestaltung kultureller Bildungsangebote seit den Anfängen der frühen Kulturpädagogik nie allein pädagogische Fragen waren. Vielmehr waren die konzeptionellen Entwürfe zu Theorie und Praxis der Kulturpädagogik sowie zu Theorie und Praxis ihrer späteren Neufassung im Begriff der Kulturellen Bildung stets von politischen Fragestellungen durchzogen – und sind es bis heute. Wenn Kultur verstanden wird als ein Gesamtkomplex an Vorstellungen, Deutungsmustern, Praktiken sowie sozialen Institutionen und mentalen Dispositionen, dann wird es wenig überraschen, dass auch eine Pädagogik der Kulturvermittlung bzw. der kulturellen Teilhabe und Partizipation seit jeher in Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragen und Absichten steht. So bezog sich die frühe Kulturpädagogik als „hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft“ (Zirfas 2015, S. 22) der Vergesellschaftung in ihrer Ausgestaltung vor allem auf Fragen der bruchlosen kulturellen – und damit meist auch national gedachten – Integration des Individuums. Die sozialpolitisch geprägte Neue Kulturpädagogik der 1970er Jahre hingegen profilierte einen kritisch-emanzipatorischen Ansatz (vgl. Zirfas 2015, S. 27). Entwürfe dieser Neuen Kulturpädagogik erschlossen sich in einem empirischen, erweiterten Kulturbegriff, mit dem zugleich ein emanzipatorischer Bildungsbegriff korrespondierte. Seit den 1980er Jahren lassen sich schließlich verstärkt Bemühungen um eine historisch-systematische Konsolidierung der Kulturpädagogik als akademisches Fach beobachten (vgl. Zirfas 2015, S. 32). Dies spiegelt sich, wie Jörg Zirfas darstellt, u.a. auch in der fortschreitenden Etablierung des Begriffs der Kulturellen Bildung und dessen Beanspruchung in der Bildungs- und Kulturpolitik wider (vgl. Deutscher Kulturrat 1988, 1994). Infolge der zunehmenden Akademisierung und theoretischen Rahmung hat sich schließlich seit Anfang der 1990er Jahre ein breiteres Forschungsfeld entwickelt, das nicht zuletzt vor dem Hintergrund politischer Erwartungen zunehmend ausdifferenzierte empirische Perspektiven zu ästhetischer und kultureller Bildung vermittelt (vgl. Scheunpflug/Prenzel 2013). Kulturpädagogisches Praxisfeld, Theoriebildung und die sich in jüngerer Zeit dynamisch entwickelnde Forschung zur Kulturellen Bildung standen, wenngleich unterschiedlich in Umfang, Form und Ausrichtung, historisch betrachtet stets in Resonanz und Auseinandersetzung mit politischen Fragestellungen.

Auch in jüngerer Zeit sind Prozesse einer recht umfassenden politischen Inanspruchnahme des kulturpädagogischen Praxisfelds wahrnehmbar. Vor dem Hintergrund einer Ausweitung öffentlicher Verantwortungsübernahme für das Aufwachen von Kindern und Jugendlichen, wie sie sich beispielsweise in Folge des 12. Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2005) sowie des 4. Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) bis heute zeigen, werden Angebote, Einrichtungen und Strukturen der Kulturellen Bildung zunehmend unter Fragen eines integrierten Bildungsverständnisses diskutiert (vgl. Hübner/Braun 2021). Das neuerlich verstärkte politische Interesse an Kultureller Bildung zeigt sich nicht zuletzt in Förderprogrammen wie „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“, aber auch in formulierten politischen Strategien von Bund, Ländern und Kommunen (vgl. KMK 2007, 2013; Deutscher Städtetag 2007, 2012, 2019).

Die zivilgesellschaftlich organisierten Akteur*innen der Kulturellen Bildung wiederum formulieren selbst politische Ziele (vgl. BKJ 2020a). Ebenso fällt auf, dass sie auch in Positionen und Stellungnahmen, die sich explizit auf Qualität und Fachlichkeit kultureller Bildungsangebote beziehen, auf normative Fragen rekurrieren, wie z.B. die Anerkennung von Diversität, Partizipation oder Subjektorientierung.¹

Mehrsprachigkeit als Profilmerkmal organisierter Akteure*innen

Wenn die allgemeine Intentionalität ästhetisch-kultureller Bildungspraxis darin gesehen werden kann, Fühlen, Denken und Handeln des Subjekts im Kontext sozialer Wirklichkeiten als kulturelle Praxis durch kulturelle Praxis zu erschließen (vgl. Braun 2017), dann ist Kulturelle Bildung zum einen ausgehend von ihrem Gegenstand per se mit der Reflexion und Verhandlung unterschiedlicher gesellschaftlicher Ansprüche und Wissensformen befasst. Zum anderen ergeben sich auch für das Handeln der organisierten Akteur*innen der Kulturellen Bildung Anforderungen einer „Mehrsprachigkeit“ (vgl. Meyer/Simsa 2013, S. 10), die sich sowohl gegenstandsbezogen begründen als auch aus ihrer spezifischen Funktion als intermediäre Organisationen herrühren. Diese *Mehrsprachigkeit* bezieht sich auf die unterschiedliche Gewichtung von Wissensbeständen und Wissensformen in verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsbereichen. Ihre Form und Funktion zeigen sich besonders für die Organisationen Kultureller Bildung als profilmend, die sich in ihrem Agieren sowohl auf die Heterogenität der Bezugsdisziplinen Kultureller Bildung als auch auf die Heterogenität der kulturpädagogischen Arbeitsfelder, Orte und Angebotsformen beziehen: die Verbände der Kulturellen Bildung. Einer üblichen Definition folgend können als Verband „Verbünde von Mitgliederorganisationen bzw.

1 Solche fachpolitischen Stellungnahmen sind bspw. BKJ 2017, „Diversität anerkennen – Inklusion umsetzen – Zusammenhalt stärken“; BKJ 2020b, „Digitalität gestalten. Jugendgerechte Kulturelle Bildung in der digitalen Gesellschaft“; Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE) 2020 „Bildung quer denken – Vielfalt verankern. Neue Chancen für junge Menschen in und nach Corona“; Bundesverband Museumspädagogik (BvMP) 2020 „Für Demokratie und kulturelle Vielfalt in der Bildungs- und Vermittlungsarbeit an Museen und Erinnerungsorten“.

überregional tätige Dachorganisationen“ (Zimmer et al. 2013, S. 16) verstanden werden. Sie unterscheiden sich von sozialen Zusammenschlüssen oder Initiativen durch „eine feste Organisationsstruktur mit formalen Mitgliedschaftsregeln, spezifischen Beteiligungsoptionen und Leistungsangeboten“ (Grotz/Schroeder 2021, S. 180) und zeichnen sich vordergründig durch die Aufgabe der Vermittlung von Interessen in politische Entscheidungsprozesse aus. Die traditionelle politische Einbindung von Verbänden als Dachorganisationen eines Handlungsfelds begrenzt sich jedoch nicht allein auf die Umsetzung „partikularer Interessen“ (ebd.), sondern ist wesentlich dadurch geprägt, dass sie neben der Vertretung der Interessen ihrer Mitglieder auch die Anwaltschaft für Dritte übernehmen (vgl. Zimmer et al. 2013, S. 15), wie z.B. für Kinder und Jugendliche. Die häufig damit verbundenen normativen Positionen von Verbänden ergeben sich, wie gezeigt werden kann, sowohl aus ihrer internen Verfasstheit als auch aus ihrer zivilgesellschaftlichen Position im Verhältnis zu anderen zentralen gesellschaftlichen Systemen wie Wirtschaft und Politik.

Im »Zwischen-Reich« des Dritten Sektors?

Im Sinne des Dreisektoren-Modells werden Verbände als Organisationen betrachtet, die weder Wirtschaftsorganisationen sind noch öffentliche Träger darstellen (vgl. Meyer/Simsa 2013, S. 10). Zugleich lassen sich Verbände nach ihrer „Nähe“ zu den gesellschaftlichen Teilsystemen typisieren. Diese besitzen unterschiedliche Bedeutung für „Entscheidungskriterien, Bedeutungszuschreibungen, Organisationskultur etc.“, so dass entsprechend idealtypisch zwischen „wirtschaftsnahen, verwaltungsnahen und basisnahen“ (Meyer/Simsa 2013, S. 12) Verbänden unterschieden werden kann. Für sie haben verschiedene Funktionslogiken unterschiedliche Relevanz. Ein Verständnis für die Rolle von Verbänden in der Transmission und Transformation von Wissen lässt sich jedoch vor allem dann herstellen, wenn sie nicht allein nach dem Prinzip des »Weder-noch«, sondern vielmehr nach dem Prinzip eines »Sowohl als auch« betrachtet werden (vgl. ebd.). Die Intermediarität von Verbänden als Organisationen des sog. Dritten Sektors lässt sich nicht nur als Differenz gegenüber staatlichen und marktorientierten Sektoren der Gesellschaft definieren. Sie kann ebenso als produktives Moment einer je nach Zieldimension flexiblen und instabilen Verknüpfung unterschiedlicher Sektionslogiken verstanden werden. So sehen Olk et al. (1995) Organisationen des Dritten Sektors in „einem »Zwischen-Reich« zwischen gewerblichen Unternehmungen, die auf dem Markt anbieten, öffentlichen Verwaltungen, die dem Staat zuzurechnen sind, und Gemeinschaftsformen, die dem Bereich der Familienhaushalte zugeordnet werden können“ (Olk et al. 1995, S. 18). Sie heben hervor, dass die jeweiligen Sektoren über eigene Handlungslogiken und Prinzipien verfügen: „Auf dem Markt herrscht Wettbewerb, im Bereich des Staates werden Handlungen auf der Basis von hierarchisch durchgesetzten Entscheidungen koordiniert, und in den informellen Gemeinschaften gilt das Prinzip der Reziprozität“ (ebd.). Verbände als intermediäre Organisationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie „keine eigene, vierte Handlungslogik

ausbilden, sondern vielmehr die bekannten drei »reinen« Handlungslogiken in jeweils spezifischer Weise miteinander kombinieren“ (ebd.).

Intermediarität kann in diesem Sinne verstanden werden als ein produktiver Resonanzraum, dessen zentrale Bewältigungs- und Lösungsstrategie in der Verknüpfung unterschiedlicher Wissensformen liegt. Verbände sind in diesem Sinne dadurch gekennzeichnet, dass sie qua Status zur „gleichzeitigen Erfüllung unterschiedlicher Funktionen“ (ebd.) gezwungen sind. Hierin liegen gleichermaßen Chancen wie Gefahren für die Wirksamkeit des verbandlichen Handelns, so Olk et al. (1995).

Mit Blick auf Fragen des Wissenstransfers und des Transfers von Wissensformen ist hervorzuheben, dass Verbände als Arenen der Entfaltung und Verhandlung unterschiedlicher Wissensformen betrachtet werden können. Sie sind demnach nicht allein konfliktorientiert als „Multiple-Stakeholder-Organisationen“ zu betrachten, die „in besonders hohem Maß mit vielfältigen, oft widersprüchlichen Erwartungen von Anspruchsgruppen wie z.B. institutionellen GeldgeberInnen, Behörden, KlientInnen, MitarbeiterInnen, Medien etc. konfrontiert“ (Simsa 2013, S. 133) sind. Verbände können vielmehr auch als Arenen verstanden und ausgestaltet werden, die eine „permanente Abstimmung unterschiedlicher Funktionslogiken“ leisten (ebd., S. 136). Sie nutzen dafür zivilgesellschaftliche Verhaltensstandards als habituelle Grundlage für Aushandlungsprozesse: Toleranz, Verständigung, Kompromissbereitschaft etc. (vgl. Klein 2011). Die differenzierte organisationale Struktur von Verbänden ist gemeinsam mit der hohen Formalisierung der internen Entscheidungsprozesse daher als Infrastruktur der Verknüpfungs- und Ausgleichsarbeit zu verstehen. Sie ermöglicht „ein spezielles Potenzial der Koordination von Teilsystemen sowie hohe Anschlussfähigkeit in teilsystemübergreifenden Verhandlungen“ (Simsa 2013, S. 136). Diese *teilsystemübergreifenden Verhandlungen* können nicht in den einzelnen Sektoren selbst erfolgen, sondern bedürfen intermediärer Wissensarenen. Als solche werden Verbände beansprucht – von ihren Mitgliedsorganisationen wie auch von externen Akteuren ihrer institutionellen Umwelten.

Verbände stellen in gleich mehrfacher Weise Arenen zur Verhandlung, Verknüpfung und Transformation von Wissen und Wissensformen bereit. Diese unterscheiden sich a) in ihren kommunikativen Richtungen, b) ihren Definitionen von Wirkung und Erfolg sowie c) im Grad ihrer formalen Verankerung in verbandlichen Organen und subsidiären Strukturen. Sie reichen

- von rechtsformabhängigen, verbindlichen Organen, z.B. in vereinsrechtlicher Perspektive die Mitgliederversammlung als normativer Souverän sowie der gewählte Vorstand als Geschäftsführung des Verbands,
- über verbandsinterne Fachgremien, wie z.B. Fachausschüsse, Kommissionen und Arbeitsgruppen,
- bis hin zu teil- oder vollöffentlichen Angeboten wie Fortbildungen und Kongressen aber auch Schriftenreihen, Zeitschriften, Newsletter und Social Media-Kommunikation.

Olk et al. (1995) sehen Verbände vor allem zwischen einer nach außen gerichteten „Einflusslogik“ (ebd. S. 18) sowie einer nach innen gerichteten „Mitgliedschaftslo-

gik“ (ebd.) aufgespannt. Diese unterscheiden sich demnach vor allem anhand der unterschiedlichen Gewichtung eines Wettbewerbs- sowie eines Identifikations- bzw. Konsensprinzips: „»Nach oben« bzw. nach außen haben sie es mit einer institutionellen Umwelt zu tun, in der sie formale Organisationen neben anderen formalen Organisationen sind, mit denen sie sich abstimmen und verständigen müssen; dies erfordert eine vorrangig erfolgsorientierte »Einflusslogik«. »Nach unten« bzw. nach innen kommunizieren sie mit Mitgliedern oder Klient*innen, die ihre spezifischen Interessen, Werte und Dispositionen sowie ihr Engagement in die Organisation einbringen und von dieser im Gegenzug Unterstützung und Nutzen einerseits, persönliche Beteiligung und Akzeptanz andererseits sowie nicht zuletzt Identifikationsmöglichkeiten erwarten; diese damit verbundenen, eher konsensorientierten Handlungsformen unterliegen insoweit einer »Mitgliedschaftslogik«“ (ebd.).

Erfolg durch Resonanzfähigkeit

Mit Olk et al. (1995, S. 17) kann daher gefolgert werden, dass die Intermediarität von Verbänden insofern eine doppelte ist, als sie nicht allein *teilsystemübergreifende Verhandlungen* zwischen den unterschiedlichen Sektoren führen, sondern weil zudem eine Vermittlung, Beratung und Verknüpfung dieser Verhandlungsarbeit fortlaufend intern der Moderation und des Abgleichs zwischen *Einflusslogik* und *Mitgliedschaftslogik* bedarf. Werden die von Verbänden zur Verfügung gestellten Wissensarenen singularär nur aus einer der verschiedenen Funktionslogiken heraus betrachtet, wirken diese durchaus dysfunktional. Für Seibel (1992) zeichnen sich intermediäre Organisationen in diesem Sinne sogar durch einen funktionalen Dilettantismus aus. Als „erfolgreich scheiternde Organisationen“ (Seibel, 1992, S. 291) simulierten sie die Lösung von Problemen, ohne im Sinne der Zweckrationalitäten der einzelnen Sektoren etwas funktional bewirken zu können. Die Perspektive der *doppelten Intermediarität* verdeutlicht demgegenüber jedoch, dass die Funktion und die Wirksamkeit von Verbänden in der Erzeugung eines dynamischen Zusammenspiels der unterschiedlichen kommunikativen Zielrichtungen gesehen werden können. Intermediarität bedeutet demnach deutlich mehr als den Ausgleich differenter gesellschaftlicher Sektoren und ihrer Funktionslogiken. Sie liegt vielmehr in der Herstellung eines spannungsreichen Resonanzraums, der sich durch die Artikulation und Berücksichtigung unterschiedlichster Wissensbestände und Wissensformen auszeichnet. Die Wirksamkeit dieses Resonanzraums zielt auf die Herstellung einer umfänglichen Resonanzfähigkeit, die es ermöglicht sowohl *Einfluss-* als auch *Mitgliedschaftslogik* möglichst vollständig erfassen sowie bewältigen zu können. Verbände sind in diesem Sinne Organisationen, „die in nicht-priorisierter Form an mehreren Funktionssystemen orientiert sind“ (Simsa 2013, S. 136). Durch Ausgleichs- und Konfliktmanagement allein können sie nicht erfolgreich sein. Das entscheidende dritte Erfolgskriterium liegt neben der formalen Organisations- und der ausgleichenden Konfliktfähigkeit in der Resonanzfähigkeit

der Verbände. Der statischen und exklusiven Funktionsdifferenzierung der Teilsysteme können Verbände ein dynamisch instabiles System der Verknüpfungslogik, Diskursivität und arenenhafter Verhandlung zur Seite stellen. Die damit einhergehende Multireferenz verbandlichen Handelns findet in ihrer häufig normativen und wertgeladenen Organisationskultur ein orientierendes und damit stabilisierendes Moment.² Die zahlreichen Widersprüche verbandlichen Handelns, die Vergeblichkeit einer bruchlos integrativen Kohärenz verbandlicher Strategien und Zielbestimmungen finden in den normativen Orientierungen intermediärer Organisationen ihre Legitimation. Denn die verbandlichen Werte und Normen reformulieren die Funktion intermediärer Organisationen in ihrem Verhältnis zu den anderen gesellschaftlichen Teilbereichen, die, beschränkt durch ihre ausschnittshafte Funktionslogik, eben jenes nicht erfassen können, was durch verbandliches Engagement bearbeitet werden soll.

Besondere Anforderung: Das Subjekt im Mittelpunkt

Die normative Organisationskultur von Verbänden der kulturellen Kinder- und Jugendbildung liegt häufig – ihrem Selbstverständnis entsprechend – in einer sektorenübergreifenden Orientierung auf den Subjektstatus von Kindern und Jugendlichen. Dieser ist verknüpft mit konkreten gesetzlich bzw. völkerrechtlich grundierten Rechtsansprüchen, die durch das verbandliche Handeln fokussiert werden können. So stellen z.B. sowohl das SGB VIII, besonders §1, oder auch das Übereinkommen über die Rechte des Kindes der UN, besonders §31, belastbare Handlungsgrundlagen dar. Die Betonung der Subjektposition von Kindern und Jugendlichen in den rechtlichen Dokumenten, die der normativen Orientierung der kulturellen Kinder- und Jugendbildung zugrunde liegen, macht es erforderlich, die Forderung nach Sicherung der Infrastrukturen der kulturellen Bildung nicht nur durchaus im Sinne einer *Mitgliedschaftslogik* zu verstehen oder gar politischen Vereinnahmungen oder Stakeholder-Interessen nachzueifern, sondern vor allem als eine *subjektorientierte Strukturdebatte* zu führen (vgl. im Folgenden Braun 2017, S. 239 ff.). D.h., sie muss berücksichtigen, dass der Einsatz für kulturelle Teilhabe ausgehend von den Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen geführt werden muss, wie es auch in den Leitbildern dieser Verbände abgebildet wird. Dies impliziert auch Möglichkeiten einer aktiven Mitbestimmung von Jugendlichen und Kindern: Bedürfnisformulierung und Interessenartikulation,

2 Die „Multireferenz“ (vgl. Koch-Baumgarten 2014, S. 24 f.) der verbandlich berücksichtigten Wissensbestände und Wissensformen, die Aufspannung verbandlichen Handelns zwischen nach außen orientierter Wettbewerbslogik und internen Identifikationsmöglichkeiten findet in normativ geprägten Leitbildern und traditionellen Organisationskulturen von Verbänden ein tertium comparationis. Während Seibel (1992) eben hierin den Beweis für eine die Differenz der Teillogiken der unterschiedlichen Sektoren überwindende Strategie der „Entmoderinisierung“ sieht, die „symbolische [...] Lösungsversuche für unlösbare Probleme“ (Simsa 2013, S. 136) bereitstellen soll, erklärt Simsa „stark wertgeladene Organisationskulturen“ (ebd.) intermediärer Organisationen aus deren Rolle als Akteur*innen eines gesellschaftlichen „Reparatursystems“ (ebd.).

jugendkulturelle Praxis, Widerständigkeit und Protest sind miteinzubeziehen. Verbände der kulturellen Kinder- und Jugendbildung sind daher dazu verpflichtet, einen bewussten, ergebnisoffenen und fortwährenden Lernprozess als ihr zentrales Organisationsprinzip zu verstehen. Das Leitziel einer umfassenden kulturellen Teilhabe und einer gerechten Kultur macht es notwendig, aktuelle gesellschaftliche Realitäten zu analysieren. So wird es möglich, Innovationen, die eine Weiterentwicklung der bisherigen Fachpositionen bedeuten und bewirken, als zentrales Handlungsfeld zu gestalten. In diesem Sinne ist Innovation eine verbandliche Grundlage für eine wirksame Teilhabeförderung. Politische Einflusslogik und fachlicher Wissensdiskurs, der weder Lobbyarbeit noch Konsens- und Identifikationsfunktion der *Mitgliedschaftslogik* in den Vordergrund stellt, müssen insofern in Resonanz gebracht werden, um ein gegenstandsbezogenes Verbandshandeln ermöglichen zu können.

Arenen des Wissens

Die soeben formulierten Grundlagen für die Adressierung und Selbstverortung von Verbänden der kulturellen Kinder- und Jugendbildung als Arenen von Wissen(sformen) werden auch in konkrete Handlungsrahmen übersetzt. Im (förder-)politischen Kontext formuliert dazu das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) für den Kinder- und Jugendplan des Bundes die vermutlich weitreichendste Anerkennung von bundeszentralen Infrastrukturen – v.a. von Verbänden – als intermediäre Resonanzräume. Gemäß ihren Aufgaben „im Bereich der Unterstützung, Weiterbildung und Anregung der regionalen Fachpraxis, der Herstellung verbandlicher Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit auf Bundesebene, der Vernetzung, der Umsetzung fachlicher Standards und der fachpolitischen Interessenvertretung auf Bundesebene“ (BMFSFJ 2016) werden insgesamt 13 Merkmale als Leistungsmaßstäbe, sozusagen als Aufgabenportfolio für Verbände, formuliert: Dazu zählen beispielsweise

- ihr Beitrag zur überregionalen Entwicklung und Ausgestaltung von Theorie und Praxis (der Kinder- und Jugendhilfe),
- ihre Aufgabe zu Fragen der Jugendpolitik und der Kinder- und Jugendhilfe zu informieren und zu beraten,
- ihre Funktion als Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen,
- die Anforderung ehren- und hauptamtliche Mitarbeiter*innen fort- und weiterzubilden,
- ihr Auftrag zur Durchführung von überregionalen Veranstaltungen und Projekten bzw. zur Erarbeitung und Herausgabe von Informationsmaterialien, Arbeitshilfen, Fachzeitschriften und Medien,
- ihr Interesse an innerverbandlicher Evaluation und Qualitätssicherung,
- ihr Bemühen um Kooperation und Vernetzung mit anderen Träger*innen und Akteur*innen oder
- das Ziel der Entwicklung, Erprobung und Auswertung innovativer Modelle und neuer Wege und Methoden der Kinder- und Jugendhilfe.

Die Erfüllung dieser Merkmale setzt einerseits den gezielten Einsatz von unterschiedlichen Wissensformen voraus, die für Verbände nochmals spezifisch ausdifferenziert werden können. Zum deklarativen Wissen von Verbänden zählen beispielsweise das fachwissenschaftliche Wissen aus den Bezugsdisziplinen, Strukturwissen über das jeweilige Feld, aber auch Informationen aus dem politischen Kontext. Verbände verfügen über besonderes prozedurales Wissen, was sich beispielsweise als Steuerungs- oder Implementierungswissen nach innen oder als politisches und vernetzendes Handlungswissen nach außen zeigt. Extensionales Wissen als Erfahrungswissen zeigt sich insbesondere im Praxiswissen. Andererseits muss dieses vielfältige Wissen durch Verbände in unterschiedlichsten Formaten gehoben, reflektiert, strukturiert, bewertet und aufbereitet werden. Damit verbunden sind zum einen unterschiedliche Prozesse des Wissenstransfers; zum anderen führen diese komplexen Prozesse dazu, dass kontinuierlich neues Wissen generiert wird.

Ihrer Intermediarität entsprechend stehen Verbände als Arenen des Wissens nicht nur vor der Herausforderung, die genannten Merkmale (und noch mehr) zu erfüllen, sondern auch vor der Aufgabe, ein besonderes Schnittstellen- und Vermittlungsmanagement für und von Wissensformen zu gewährleisten. Das wird beispielsweise für die BKJ als Dachverband der kulturellen Kinder- und Jugendbildung sichtbar, die sich mit ihren Wissensformen in unterschiedlichsten Handlungsfeldern und Ebenen verortet, die oftmals von einer triangulären Struktur geprägt sind. Diese können hier nur exemplarisch angerissen werden:

Funktionsdreieck der (dach)verbandlichen Arbeit

Drei zentrale Funktionen begründen das dachverbandliche Handeln der BKJ, die a) Anregungsfunktion durch Fachimpulse und Innovation, die b) Servicefunktion durch Vernetzung, Beratung und Förderung sowie die c) politische Funktion durch Interessenvertretung und Lobbyarbeit. Wissenstransfer kommt in allen drei Funktionen zum Einsatz, wenngleich er sich in Form von Fachwissen im Dialog von Praxis und Theorie bzw. Forschung besonders deutlich zeigt: Die Durchführung von Fachveranstaltungen (als Workshops, Expert*innen-Runden, Tagungen, Kongresse) oder auch die Veröffentlichung von unterschiedlichen Publikationen (als Arbeitshilfen, Fachbücher, Praxisreportagen) machen Wissen zu aktuellen Themen der Kulturellen Bildung im Verband zugänglich und sorgen für Fachaustausch. Mit Mitgliedern und Partner*innen werden im Bereich *Fachimpulse und Innovation* Projekte, die als Modell-, Praxisforschungs- oder Implementierungsprojekte angelegt sind, umgesetzt, die wiederum der Wissensgenerierung dienen bzw. generiertes Wissen umsetzungsorientiert ins Feld bringen. Dies trifft auch auf die Formate zur Qualifizierung von Fachkräften zu, die als Fort- und Weiterbildungen durch die Fachverbände, Akademien und Fachzentren der Kulturellen Bildung durchgeführt und auf den verbandlichen Plattformen bezüglich ihrer Erfahrungen und Erkenntnisse reflektiert werden. Ebenso lassen

sich die Maßnahmen zur Qualitätssicherung durch die Diskussion und Formulierung von Qualitätsrahmen und -kriterien (z.B. im Programm Freiwilligendienste Kultur und Bildung, Qualitätsdimensionen für Kooperationen von Kultur und Schule) in dieser Anregungsfunktion verorten.

Wie angedeutet lassen sich weder die Servicefunktion noch die politische Funktion ohne unterschiedliche Formen des Wissenstransfers ausgestalten. Dieser ist insbesondere in der *serviceorientierten* Beratung angelegt und notwendig, die sich explizit an Praktiker*innen und Multiplikator*innen richtet, um beispielsweise kulturpädagogische Praxisvorhaben, politische Fragestellungen oder strukturellen Entwicklungsbedarf durch Transfer von Informationen und Erfahrungen zu unterstützen. Auch Förderprogramme können ohne den Einsatz von Fakten-, Handlungs- und Erfahrungswissen im Bereich von Konzeption, Strukturen, Zuwendungsrecht, Steuerung, Management etc. weder konstituiert noch umgesetzt werden. Die *politische Funktion* wiederum übersetzt die Reflexion und das Wissen über gesellschaftliche Entwicklungen und konkrete Praxis in Positionierungen und Forderungen. Diese gründen sich auf normativen Haltungen, auf empirischen Ergebnissen und auf operativen Handlungsbedarfen.

Handlungsfeldübergreifende Arbeit zwischen Jugend-, Kultur- und Bildungsressorts

Der sogenannte „Querschnittscharakter“ Kultureller Bildung drückt sich in ihrer Verortung in unterschiedlichen Handlungsfeldern, vor allem in den Bereichen der Jugend-, Kultur- und Bildungsarbeit aus. Max Fuchs hat 2017 die für diese Bereiche gültigen unterschiedlichen Handlungslogiken umrissen, die sich sowohl rechtlich als auch aus den feldspezifischen Aufgaben herleiten und unmittelbare Auswirkungen auf Steuerungsprinzipien (z.B. subsidiär oder hierarchisch), auf strukturelle Setzungen (z.B. Trägerschaft, Trägerautonomie), auf pädagogische Rahmung und Prinzipien, auf Professionalitäten und Anstellungsverhältnisse oder auf Partizipationsmöglichkeiten haben. Unter der Perspektive *Wissen* ließe sich ergänzen: Jeder der Bereiche hat zudem Expertise in und Zugänge zu ganz eigenen Wissensformen. Beispielsweise ist das künstlerische Wissen (zumeist als sensomotorisches Wissen) in der Kulturarbeit eine besonders weit verbreitete und anhand von Sparten ausdifferenzierte Expertise. Erst das Verständnis und die Anschlussfähigkeit der unterschiedlichen Akteur*innen Kultureller Bildung für diese unterschiedlichen Handlungslogiken macht ein Navigieren in den vielfältigen fachlichen, strukturellen und politischen Kontexten möglich. Eine zentrale Aufgabe des Dachverbandes ist es, einerseits die Dialogfähigkeit in den einzelnen Handlungsfeldern, und andererseits gerade auch an den Schnittstellen von Handlungsfeldern und handlungsfeldübergreifend herzustellen bzw. zu unterstützen. Diese Handlungsfelder umfassen dabei die unterschiedlichsten Akteur*innen, z.B. vielfältige Mitgliedsstrukturen und Praxisträger, strategische und fachliche Partner, Forschende in den Bezugswissenschaften, Entscheidungsträger*innen in Politik und

Verwaltung etc. Mit der zunehmenden Kooperation dieser Handlungsfelder in der Praxis, in Verbänden und in der Politik wurde die Anforderung, Wissen aus Jugend-, Kultur- und Bildungsarbeit zusammenzuführen und miteinander zu verschränken zu einer grundlegenden Voraussetzung für das gemeinsame Ziel, zu Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit beizutragen.

Akteur*innen aus unterschiedlichen Ebenen als Expert*innen und Adressat*innen

Aus den vielfältigen Akteurskonstellationen, die in Verbänden als Mitglieder und Partner*innen miteinander in Verbindung gebracht werden, ergeben sich vielfältige Wissensperspektiven, die einerseits in die verbandlichen Arenen als Expertise eingebracht werden (Wissen von Akteur*innen in Richtung Verband), zugleich aber auch mit dem verbandlichen Wissen als *Feld* adressiert werden (Wissen vom Verband in Richtung Akteur*innen). Für die kulturelle Kinder- und Jugendbildung als Resonanzraum sind dies – unter Berücksichtigung der eben beschriebenen handlungsfeldübergreifenden Arbeit – insbesondere das Wissen aus:

- professionsspezifischen Kontexten, v.a. von Pädagog*innen (Kulturpädagog*innen, Lehrer*innen, Erzieher*innen ...), von Künstler*innen aus unterschiedlichen Sparten, von Jugend- und Sozialarbeiter*innen;
- differenzierten Mitarbeitenden- und Engagementstrukturen mit ihrem individuellen Praxiswissen, v.a. von hauptamtlichen, ehrenamtlichen und freischaffenden Akteur*innen und Fachkräften;
- generationsübergreifenden Perspektiven, v.a. durch junge Menschen selbst als Expert*innen ihrer Lebenslagen und Bedürfnisse und durch ihre Familien einerseits sowie von erwachsenen Expert*innen in ihren Rollen als Begleiter*innen, Anleitende, Manager*innen andererseits;
- sektorenbezogenen und -übergreifenden Erfahrungen und Kenntnissen, weil Kulturelle Bildung non-formal in öffentlichen Einrichtungen ebenso verortet ist wie in zivilgesellschaftlichen Trägerstrukturen, aber auch in formalen Bildungsettings, informellen familiären Kontexten bis hin zum kommerziellen Bereich;
- ebenenübergreifendem Dialog, weil Bund, Länder und Kommunen mit ihren Kompetenzen und Wissensbeständen einen spezifischen Handlungsrahmen schaffen, und Akteur*innen von diesen drei Ebenen in Verbänden zusammenwirken.

Die intermediäre Qualität von Verbänden der kulturellen Kinder- und Jugendbildung ergibt sich in dieser Perspektive aus ihrem interdisziplinären, d.h. aus ihrem professions-, sparten- und institutionenübergreifenden, sowie aus ihrem sektoren- und ebenenübergreifenden Zugang zu Akteur*innen im Feld.

Verbände haben, darauf wurde ausführlich eingegangen, zusätzlich einen entscheidenden und großen Resonanzraum zu weiteren Akteur*innen, im Konkreten zu Politik, Verwaltung und zur Wissenschaft. Formate für politische Arenen sind Stellung-

nahmen, Gespräche, Arbeitsgruppen etc., an welchen sich die BKJ für die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit beteiligt bzw. welche sie selbst initiiert. An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis sind beispielsweise die gemeinsame Trägerschaft der BKJ (mit den Akademien in Wolfenbüttel und Remscheid sowie der Universität Hildesheim) für die Wissensplattform Kulturelle Bildung Online (www.kubi-online.de) oder die Herausgeberschaft und Leitung der Schriftenreihe „Kulturelle Bildung“ im kopaed Verlag als Instrumente für Wissenstransfer zu benennen. Im Beirat zu dieser Schriftenreihe sind sowohl Wissenschaftler*innen als auch Perspektiven aus Praxis und Verbänden vertreten, um konzeptionell die gegenseitige Transferdimension zu berücksichtigen.

Drei Zeitdimensionen von Wissenstransfer

Eine nicht zu vernachlässigende Dimension für Arenen des Wissens und für Verbände ist der Faktor Zeit. In ihrer auf Dauer angelegten Konstitution bieten Verbände einzigartige Gelegenheiten, vielfältiges Wissen aus der Verbandshistorie zu bündeln und zu dokumentieren bzw. zugänglich zu machen. Dieses gesammelte Wissen, welches stets mit neuen Anforderungen und aktuellen Erkenntnissen zu verbinden ist, ermöglicht es, Schlussfolgerungen für mögliche Zukunftsszenarien zu antizipieren. Hierzu verbindet sich *Wissen* mit einem entscheidenden Bewertungsprozess, um erwartbare Herausforderungen, notwendige Fragestellungen oder auch zu entwickelnde Kompetenzen für das Feld abzuleiten. Das ist eine entscheidende Grundlage für die Innovations- und Implementierungsfähigkeit von Verbänden. Dies beschreibt auch die Evaluation des Kinder- und Jugendplans des Bundes für die Kulturelle Bildung: Verbände wirken als „Vordenker“, wenn „es um Zukunftsthemen geht“ (Hickmann et al. 2013, 84). Hieraus ergibt sich zudem eine zentrale Bedeutung der Verbände in der Gegenwart und für die Zukunft.

In allen Arbeitsformaten und Akteurskonstellationen von Verbänden wie der BKJ zeigt sich Wissen als eine integrale, wenn nicht sogar fundamentierende Kategorie, die verbandliches Handeln nicht nur legitimiert, sondern überhaupt erst wirksam macht. Denn im internen wie externen, impliziten wie expliziten Transfer von Wissen, aus dem Verortungen, Positionierungen sowie konkrete Schlussfolgerungen für Fachpraxis, für politische Rahmungen und nicht zuletzt für Forschungsdesiderate abgeleitet werden, ergibt sich ihre spezifische Funktion. Sich dieser Bedeutung bewusst zu sein und Verbände als Arenen von Wissen und damit als intermediäre Plattformen für Dialog- und Aushandlungsprozesse zu stärken, ist Aufgabe nicht nur der Verbände selbst, sondern auch ihrer Partner*innen und Stakeholder*innen.

Bibliographie

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. [www.bildungsbericht.de/
de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012](http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012) [Zugriff: 19.04.2022]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2005): 12. Kinder- und
Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder-
und Jugendhilfe in Deutschland. [www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff7
2b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf) [Zugriff: 30.09.2019]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016):, Richtlinie über die
Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den
Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). RL v. 29.9.16 [www.bmfsfj.de/resource/blob/111964
/2f7ae557daa0d2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/resource/blob/111964/2f7ae557daa0d2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf) [Zugriff am 18.06.2022]
- Braun, T. (2017): Teilhabe, Anerkennung und Kritik. Verantwortung und Potenziale zivilgesellschaftlicher
Organisationen der Kulturellen Bildung. In: Fuchs, M./Braun, T. (Hg.): Kritische Kulturpädagogik.
Gesellschaft, Bildung, Kultur. München: kopaed. S. 233-244.
- Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE) (2020): Bildung
quer denken – Vielfalt verankern. Neue Chancen für junge Menschen in und nach Corona. [www.bjke.
de/files/content/downloads/2020_bjke_Corona_end_01.pdf](http://www.bjke.de/files/content/downloads/2020_bjke_Corona_end_01.pdf) [Zugriff 13.06.2022]
- Bundesverband Museumspädagogik (BVMP) (2020): Für Demokratie und kulturelle Vielfalt in der Bil-
dungs- und Vermittlungsarbeit an Museen und Erinnerungsorten. [www.museumspaedagogik.org/
fileadmin/Data/Dokumente/Position_Demokratie_Aug_2020.pdf](http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/Data/Dokumente/Position_Demokratie_Aug_2020.pdf) [Zugriff 13.06.2022]
- Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2017): Diversität anerkennen – In-
klusion umsetzen – Zusammenhalt stärken. In kulturelle Kinder- und Jugendbildung investieren –
Grundlagen für Demokratie und Chancengerechtigkeit stärken. [www.bkj.de/teilhabe/wissensbasis/
beitrag/diversitaet-ererkennen-inklusion-umsetzen-zusammenhalt-staerken/](http://www.bkj.de/teilhabe/wissensbasis/beitrag/diversitaet-ererkennen-inklusion-umsetzen-zusammenhalt-staerken/) [Zugriff 13.06.2022]
- Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2020a): Kulturelle Bildung. Starke
Kinder und Jugendliche mit Kunst, Kultur und Spiel. [www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publikationen/
BKJ-Publikationen/Imagematerialien/BKJ_-_Kulturelle_Bildung_Starke_Kinder_und_Jugendliche.pdf](http://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publikationen/BKJ-Publikationen/Imagematerialien/BKJ_-_Kulturelle_Bildung_Starke_Kinder_und_Jugendliche.pdf)
[Zugriff 13.06.2022]
- Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2020b): Digitalität gestalten. Ju-
gendgerechte Kulturelle Bildung in der digitalen Gesellschaft. [www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Pu-
blikationen/BKJ-Publikationen/Positionspapiere/20201126_BKJ-Position_Digitalitaet_gestalten.
pdf](http://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publikationen/BKJ-Publikationen/Positionspapiere/20201126_BKJ-Position_Digitalitaet_gestalten.pdf) [Zugriff 13.06.2022]
- Deutscher Kulturrat (Hg.) (1994): Konzeption Kulturelle Bildung II. Essen: Klartext.
- Deutscher Kulturrat (Hg.) (1988): Konzeption Kulturelle Bildung. Bonn: Selbstverlag.
- Deutscher Städtetag (2019): „Bildung und Kultur in der Stadt“. Positionspapier des Deutschen Städte-
tages zur kulturellen Bildung. [www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/veroeffentlichungen/
mat/popa-bildung-und-kultur-juni-2019.pdf](http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/veroeffentlichungen/mat/popa-bildung-und-kultur-juni-2019.pdf) [Zugriff: 30.09.2019]

- Deutscher Städtetag (2012): Bildung gemeinsam verantworten. Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages. www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner_erklaerung_2012_final.pdf [Zugriff: 30.09.2019]
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/2019/aachener_erklaerung.pdf [Zugriff: 30.09.2019]
- Fuchs, M. (2017): Kulturelle Bildung: Handlungslogiken und Professionalitäten. Vergleich der Bereiche Jugend, Schule und Kultur. Online unter: www.bkj.de/fileadmin/BKJ/21_Ganztagsbildung/Bildungslandschaften/BT_20180215_Fuchs_Vergleich_Schule_Jugendarbeit_Kultur.pdf [Zugriff: 18.06.2022]
- Grotz, F./Schroeder, W. (2021): Das politische System der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Hickmann, S./Berg-Lupper, U./Großkurth, H. (2013): Evaluation des Kinder- und Jugendplans des Bundes (P 2). Endbericht zum KJP-Förderprogramm „Kulturelle Bildung“ (P 2). Deutsches Jugendinstitut. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/KJP-Evaluation_Endbericht_P2.pdf [Zugriff: 18.06.2022]
- Hübner, K./Braun, T. (2021): Gretchenfrage oder Herkulesaufgabe? Ergebnisse des Praxisforschungsprojektes „Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick“. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: www.kubi-online.de/artikel/gretchenfrage-oder-herkulesaufgabe-ergebnisse-des-praxisforschungsprojektes-lokale [Zugriff am 24.02.2022]
- Kaiser, H. (2005): Wirksames Wissen aufbauen: Ein integrierendes Modell des Lernens. Bern: hep Verlag.
- Klein, A. (2011): Zivilgesellschaft/Bürgergesellschaft. In: Oik, T./Hartnuß, B. (Hrsg.): Handbuch Bürgergesellschaftliches Engagement. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 29-40.
- Koch-Baumgarten, S. (2014): Verbände zwischen Öffentlichkeit, Medien und Politik. Wiesbaden: Springer VS (essentials).
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2007/2013): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf [Zugriff: 30.09.2019]
- Meyer, M./Simsa, R. (2013): NPOs: Abgrenzungen, Definitionen, Forschungszugänge. In: Simsa, R./Meyer, M./Badelt, C. (Hg.): Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management. 5., überarb. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 3–14.
- Oik, T./Rauschenbach, T./Sachße, C. (1995): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Oder: über die Schwierigkeit, Solidarität zu üben. Eine einführende Skizze. In: Thomas R. (Hg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1208). S. 11–33.
- Scheunpflug, A./Prenzel, M. (2013): Kulturelle und ästhetische Bildung: Einführung in das Themenheft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft., 16(3). 1–5.
- Seibel, W. (1992): Funktionaler Dilettantismus. Erfolgreich scheiternde Organisationen im »Dritten Sektor« zwischen Markt und Staat. Baden-Baden: Nomos.

- Simsa, R. (2013): Gesellschaftliche Restgröße oder treibende Kraft? Soziologische Perspektiven auf NPOs. In: Simsa, R./Meyer, M./Badelt, C. (Hg.): Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management. 5., überarb. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 125–142.
- Zimmer, A./Priller, E./Anheier, H. K. (2013): Der Non-Profit Sektor in Deutschland. In: Simsa, R./Meyer, M./Badelt, C. (Hg.): Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management. 5., überarb. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 15–36.
- Zirfas, J. (2015): Zur Geschichte der Kulturpädagogik. In: Braun, T./Fuchs, M./Zacharias, W. (Hrsg.): Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 20-43.

WENN ICH AN DEN
AUSTAUSCH VON WISSENSCHAFT
UND PRAKIS DENKE.



DAS ZUGEWANDTE.

Dialog für kulturelle Bildung

Zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis

Luise Fischer/Nina Kolleck

Luise Fischer ist seit August 2021 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig tätig. Dort überblickt sie als Postdoc das Metavorhaben zur BMBF-Förderrichtlinie „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ (MetaKLuB) und forscht zu (inter)kultureller Bildung, Bildungssystemen, Transformation und Leadership. Sie verfügt über einen breiten sozialwissenschaftlichen Hintergrund, welcher von der Humangeographie (PhD und MSc, University of Edinburgh) über Counselling (MSc, University of Edinburgh), Volkswirtschaftslehre (Diplom, FU Berlin) bis hin zu langjähriger Erfahrung in der Bildungsforschung in Nordafrika und Deutschland (Fraunhofer Gesellschaft) reicht. Ihr besonderes Interesse gilt den Prozessen und der Dynamik des Wandels in der Begegnung. Luise Fischer tritt zudem stark für eine Reflexion über die Annahmen und Praktiken wissenschaftlicher Tätigkeiten ein. Neue Formen der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis liegen ihr dabei besonders am Herzen.

Nina Kolleck ist Universitätsprofessorin für „Politische Bildung und Bildungssysteme“ an der Universität Leipzig. Dort leitet sie u.a. das Metavorhaben zur BMBF-Förderrichtlinie „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ (MetaKLuB). Zuvor war Nina Kolleck Professorin an der RWTH Aachen, der FU Berlin und Gastprofessorin an der University of California Berkeley, der University of British Columbia in Vancouver, der Hebrew University of Jerusalem und der Tel Aviv University. Zu den Schwerpunkten ihrer Arbeit zählen u.a. soziale Netzwerke, Bildungsnetzwerke und -verbände, Demokratieforschung, kulturelle Bildung und Bildungsprozesse in ländlichen Räumen, Bildungsungleichheit und Fragen der Heterogenität. Für ihre Forschung zusammen mit Prof. Dr. Miri Yemini (Tel Aviv University) wurde sie 2018 mit dem ARCHES Preis (Award for Research Cooperation and High Excellence in Science) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Max-Planck-Gesellschaft ausgezeichnet.

Einleitung – mehr Dialog für kulturelle Bildung

“In order to begin to understand the meaning of a dialogical practice, we have to put aside the simplistic understanding of dialogue as a mere technique. Dialogue does not represent a somewhat false path that I attempt to elaborate on and realize in the sense of involving the ingenuity of the other. On the contrary, dialogue characterizes an epistemological relationship. Thus, in this sense, dialogue is a way of knowing [...]” (Paulo Freire in Freire/Macedo 1995, S. 379)

Was und wer wären wir ohne Dialog? Was wäre die kulturelle Bildung ohne Dialog? „Nichts“, mag die Antwort auf diese scheinbar triviale und vielleicht gar sinnfreie Frage sein. Doch ist diese Frage so sinnfrei und nutzlos? Wir ehren und würdigen den Dialog als zentrales Element der Begegnung, ja als Prozess und prozesshafte Form der Begegnung, wie der brasilianische Pädagoge Paulo Freire betonte (Freire/Macedo 1995, S. 379).

So überrascht es vielleicht wenig, dass der Dialog immer wieder Konzeptualisierung erfahren hat – von Paulo Freire, Martin Buber oder Hans-Georg Gadamer, um nur einige zu nennen (vgl. Gadamer 1989; Freire 2004 [1970]; Freire/Macedo 1995; Buber 2008; Buber/Rogers in Anderson/Cissna 1997). Gleichzeitig ist der Dialog ein humanistisches Konzept, denn er steht zumeist für die Begegnung und Interaktion zwischen Menschen. In diesem Beitrag möchten wir über Dialog nachdenken und schreiben. Wir möchten herausarbeiten, was verschiedene Dialogkonzepte und Dialogformen in der kulturellen Bildung bewirken und wie wir sie initiieren können. Damit wollen wir aufzeigen, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis in der kulturellen Bildung durch verschiedene (intersubjektive und posthumane) Dialogkonzepte verändern kann.

Durch unsere Arbeiten und Erfahrungen im Rahmen des Metavorhabens der BMBF-Förderrichtlinie zu „kultureller Bildung in ländlichen Räumen“ (MetaKLuB) konnten wir erfahren, wie das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis oft thematisiert wird. Dabei nehmen wir wahr, dass es (zumindest von Seiten der Wissenschaft) oft wie ein bedeutender Austausch empfunden wird, bei dem sich die Akteur*innen noch kennenlernen, Erwartungsbilder abtasten und sich an die Umgebung (den Raum) gewöhnen. Der Dialog ist oft von Dynamik geprägt – mit ständigen Aushandlungs- und Veränderungsprozessen. Was fasziniert uns und lässt uns gleichzeitig so vorsichtig und in manchen Momenten fast zögerlich in den Kontakt treten? Um uns als Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen (in der ländlichen kulturellen Bildung) besser kennen zu lernen, zu vertrauen und Bedarfe zu verstehen, braucht es vielleicht Mut, mit verschiedenen Dialogformen zu experimentieren.

Im Folgenden erläutern wir in einem ersten Schritt, weshalb wir die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis in der kulturellen Bildung betrachten und zugleich neue Perspektiven einnehmen. Dabei gehen wir zunächst kurz auf Konzepte wie „Transfer“ und „Ko-Konstruktion“ ein und erklären, weshalb und wie wir dialogische Ansätze und Methoden als fruchtbar erachten. Daran anschließend eruieren wir verschiedene Hypothesen bzw. Gedankenexperimente, um uns zur Reflexion über unsere Forschungspraktiken (besonders Annahmen und Praktiken/Methoden) und Formen der Zusammenarbeit anzuregen und uns zu ermutigen, vermehrt auch neue Wege zu wagen. Zentrale Foki sind dabei die paradigmatischen Annahmen des Konstruktivismus-Interpretivismus und des Posthumanismus, die in der kulturellen Bildung in Deutschland bisher eher selten zugrunde gelegt werden. Wir zeigen, dass ein Arbeiten und Forschen mit ihren Annahmen jedoch auch die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis verändern, und diskutieren entsprechende method(olog)ische Ansätze wie die Phänomenologie, die Autoethnographie und das Schreiben als Untersuchungsmethode. Ziel dieser Abschnitte ist es, die Annahmen des Konstruktivismus und Posthumanismus anzureißen und ihre Potenziale für die Entwicklung neuer dialogischer Prozesse zwischen Wissenschaft und Praxis in der kulturellen Bildung (in ländlichen Räumen) hervorzuheben. Am Ende betonen wir die Bedeutung von Reflexion über unsere paradigmatischen Annahmen im Forschungsprozess. Wir arbeiten dabei die Bedeutung von Metavorhaben als reflexive

interdisziplinäre Möglichkeit heraus – besonders auch, um neue Dialogformen zwischen Wissenschaft und Praxis zu ermöglichen.

Was heißt Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis in der kulturellen Bildung?

Kulturelle Bildung ist (eine) Praxis und gewinnt zugleich als Forschungsgegenstand zunehmend an Bedeutung (vgl. Unterberg 2018; Kolleck/Büdel 2020; Kolleck/Büdel/Nolting 2022). Kulturelle Bildung wird dabei (im deutschsprachigen Raum) auch als Mittel und Möglichkeit betrachtet, um gesellschaftliche Veränderungsprozesse voranzutreiben und immer notwendiger werdende Kompetenzen wie Empathie und den Umgang mit Komplexität und Unsicherheit zu fördern (vgl. Liebau/Jörissen 2013; Keuchel 2020; Langer/Stern/Schroeder 2020; Brenne/Brönnecke/Roßkopf 2020; Kolleck/Büdel/Nolting 2022). Dies zeigt sich unter anderem im förderpolitischen Interesse in Deutschland, denn seit einigen Jahren richtet das BMBF (Bundesministeriums für Bildung und Forschung) verschiedene Förderrichtlinien zur Förderung kultureller Bildung aus (BMBF 2018) – zuletzt mit explizitem Bezug auf ländliche Räume (BMBF 2019) und gesellschaftliche Transformation (BMBF 2022). Forschung, die Antworten auf neue gesellschaftliche Herausforderungen geben und eine kontinuierliche Verbesserung der Bildungsarbeit mitgestalten will, muss die Bedarfe der Gesellschaft verstehen und mit den verschiedenen Akteur*innen zusammenarbeiten. Auch wenn Praxis und Forschung oft institutionell und personell getrennt sind, brauchen sie einander, um solche Veränderungsprozesse mit anzustoßen und zu bewirken.

Wird das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis diskutiert, ist der (*Wissens*)*Transfer* ein geläufiger und viel verwendeter Begriff. Hartwig (2018, S. 4) erläutert zwei zentrale Verwendungen des Transferbegriffs – die Verbreitung neuen/innovativen Wissens und die situative Übertragbarkeit von Gelerntem. Dabei stehen individuelles, organisatorisches oder institutionelles und gesellschaftliches Lernen als Ziele im Fokus (vgl. auch Bauer 2010, S. 168). Gräsel (2010) führt noch einen dritten (älteren) Aspekt auf: den Wechsel und die Übertragung von Rechten. Schließlich argumentieren Kümmel-Schnur/Mühleisen/Hoffmeister (2020, S. 19), dass der Transfer keine „Einbahnstraße“ sei, sondern Übertragungen „grundsätzlich in zwei Richtungen“ möglich seien – eine noch eher selten praktizierte Position, obwohl doch Kommunikation immer alle Beteiligten verändert. Oft wird der Transferbegriff auch in Verbindung mit den Aufgaben der „third mission“ und „fourth mission“ der (innovativen) Universitäten debattiert oder gar in Forderungen von „entrepreneurial universities“ als Herzstück innovativer Regionen platziert (vgl. Kanning/Meyer 2019; Adesola/Datta 2020; Peris-Ortiz et al. 2017). Ziel ist es dann, mit Hilfe wissenschaftlicher Einrichtungen lokale und regionale unternehmerische und gesellschaftliche Wirkungen zu erreichen (vgl. Chantler 2016; Compagnucci/Spigarelli 2020).

So hat der Transferbegriff in vielen, wenn nicht gar allen, Fachbereichen Eingang gefunden und wird zugleich unterschiedlich verwendet (Gräsel 2010, S. 8). Es über-

rascht daher wenig, dass *Transfer* auch in der kulturellen Bildung diskutiert wird (vgl. Reinwand-Weiss 2020; Ehm/Weigl 2020). Der Begriff dient fast als Platzhalter, wenn es darum geht, das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis zu beschreiben, und ist doch zugleich umstritten. Die kulturelle Bildung – ein inhärent interdisziplinärer und komplexer Bereich – ist selbst durch Vielfalt (in Forschung und Praxis) geprägt. So regt sich seit einiger Zeit im wissenschaftlichen und medialen Diskurs Widerstand gegen den Transferbegriff, da er oft ein Hierarchiegefälle impliziert – immer in Abhängigkeit davon, von wem was *transferiert* wird: von der Wissenschaft in die Praxis oder vice versa. Besonders in den Erziehungswissenschaften, die sich von jeher mit der Komplexität der Bildung auseinandersetzen, ist der Begriff zum Teil umstritten und wird mitunter als problematisch betrachtet. Thiel und Rott (2022, S. 135) argumentieren: „Grund dafür ist, dass wissenschaftliches und praktisches Erkennen – pragmatistisch gesehen – nicht kategorial verschieden sind.“ Sinnvoll könne die Diskussion sein, wenn Transfer als Kommunikation betrachtet würde, so die Autor*innen.

Auch Ehm und Weigl (2020) argumentieren, dass Transfer nur ein Element in der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis sein kann – nämlich eines zur Formulierung von Handlungsmöglichkeiten in anderen praktischen und theoretischen Räumen. Dabei müsse Transfer direkt zu Beginn eines Forschungsprozesses gelebt werden. Die Autor*innen blicken damit auf einen weiteren Begriff, mit dem die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis anders gedacht und gelebt werden kann: Ko-Konstruktion/Ko-Kreation. Ehm und Weigl (2020) greifen dabei auf Modelle und Formate der Partizipationsforschung zurück und verweisen auf die Vorteile und Chancen von Ko-Kreation in der kulturellen Bildung (vgl. Arnstein 1969; Gaber 2019). Besonders Praktiker*innen könnten davon profitieren, da sie gemeinsam mit Wissenschaftler*innen forschen – ko-kreativ von Beginn an, bereits ab der Projektinitiative. Mit dem „new materialist“ Ansatz der *Diffraktion* nach Barad (2007) zeigen Althans et al. (2020) die Durchdringung von Wissenschaft und Praxis am Beispiel der transkulturellen Bildung auf. Die Autorinnen verweisen darauf, dass es sich nicht um Transfer- oder Wirkungsforschung handelt, sondern u.a. um die Entwicklung neuer responsiver Forschungsdesigns (Althans et al. 2020, S. 103).¹

Anknüpfend an diese Diskurse und Begrifflichkeiten möchten wir nun die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis näher betrachten. Dabei sei betont, dass wir basierend auf Unterberg (2018, S. 287) den „pluralen und relationalen Qualitätsbegriff in der kulturellen Bildung“ fördern wollen. Unterberg betont zum einen, dass diese

1 Mit Blick auf die Zusammenarbeit und das Verständnis von Wissenschaft und Praxis gibt es natürlich weitere Debatten und Begriffe, auf die hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden kann. Erwähnt sei zumindest, dass Ridderbusch (2017) eine zentrale Rolle bei der Erforschung politischer Maßnahmen sieht. (Die Diffusionen von) Policies seien entscheidend. Schrader et al. (2020) heben hervor, dass die Implementationsforschung im Bildungswesen bisher wenig ausgeprägt ist. Auch Langer, Stern und Schroeder (2020) verweisen auf Forschungsdesiderate zu Persönlichkeits- und Transfereffekten kultureller Bildung (zu Implementationsforschung und Kopplung an Evaluations- und Interventionsstudien vgl. auch Roth et al. 2021, S. 777).

Pluralität die Anfälligkeit für marktwirtschaftliche und politische Logiken (gerade auch unter Beachtung der ideologischen Aufladung) in sich trägt. Zum anderen spiegelt diese Pluralität eine Offenheit wider, welche uns einlädt, das Desiderat des Verständnisses und der Zusammenarbeit mit der Praxis auf verschiedene Arten und Weisen anzugehen. Auch Reinwand-Weiss (2020, S. 165) betont, dass Praktiker*innen und Praxisliteratur bisher noch ungenügend in den (gesamten) Forschungsprozess eingebunden werden. Sie ermutigt dazu, neue Wege zu gehen und trotz struktureller Desiderate und Pfadabhängigkeiten in Deutschland mit neuen Formen des gemeinsamen Forschens zu experimentieren. Gerade in einem so komplexen, interdisziplinären und offenen Feld wie der kulturellen Forschung und Bildungsarbeit könne man mehr wagen und das Innovationspotenzial besser nutzen, so Reinwand-Weiss.

Wie zusammenarbeiten? Potenziale erkennen und neue Forschungsansätze wagen

Unterschiedliche kulturelle Kontexte und akademische Disziplinen können zu neuen Ansätzen hinsichtlich der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis inspirieren. In den letzten Jahrzehnten haben beispielsweise Forscher*innen besonders in der angelsächsischen kulturellen Bildung, der Bildungsanthropologie, den Kulturwissenschaften, der Beratung und Psychotherapie und in anderen verwandten Disziplinen wiederholt eine „kritische qualitative Forschung“ („critical qualitative research“) gefordert (vgl. McLeod 2001; Bondi/Fewell 2016a, 2016b; St. Pierre 2004, 2013, 2018; Chapela 2019; Harris 2019). Mit solch kritischen qualitativen Forschungsansätzen fordern die Autor*innen uns unter anderem dazu auf, über unsere Grundsätze und Praktiken, mit denen wir arbeiten, zu reflektieren. Sie postulieren damit ein Nachdenken über unsere oft impliziten Annahmen dahingehend, was oder wer in der Welt ist und existiert (Ontologie), und wie wir (darüber) Wissen produzieren können (Epistemologie/Erkenntnistheorie). Die diversen Paradigmen (philosophischen Annahmen) und Richtungswechsel („posts“ und „turns“) in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen haben gezeigt, dass Antworten auf diese grundlegenden Fragen weit auseinander gehen können. Genau deshalb kann eine selbstkritische Reflexion Klarheit bringen und uns eventuell auch zum Umdenken anregen.

Die amerikanische Bildungsforscherin Elisabeth St. Pierre (2013) argumentiert beispielsweise, dass wir trotz aller „posts“ nicht weit über den Humanismus der Aufklärung hinausgekommen sind und immer noch in einer dualistischen Trennung von Geist und Materie (Körper) und auch Mensch und Natur verharren. Sie ermutigt uns deshalb dazu, uns unsere ontologischen und epistemologischen Annahmen stets bewusst zu machen und zu reflektieren. Ein Überdenken dessen, was *Sein* und *Wissen* bedeuten, sei notwendig – auch ethisch gesehen, so St. Pierre, um den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu begegnen. Denn wie können soziale Spaltungen oder die Klimakrise angegangen und überwunden werden, wenn wir den Menschen (und den Geist) als alleinig zentral und getrennt von der Welt betrachten?

Wie können wir Forschung zu kultureller Bildung betreiben – einem inhärent praktischen Feld – wenn wir Wissenschaft und Praxis so stark trennen?

Um Antworten auf solche gesellschaftlichen Herausforderungen zu finden, haben Autor*innen wie Flyvbjerg, Bondi, Fewell und andere wiederholt gefordert, Alternativen zu stark von naturwissenschaftlich geprägter Forschung zu suchen. Sie argumentieren, dass besonders die positivistische Annahme, dass wir die Welt wahrnehmen, wie sie existiert, und wir sie entsprechend objektiv abbilden können, einseitig, wenn nicht gar unrealistisch, sei. Flyvbjerg (2006) verteidigt daher die Fallstudienforschung („case study research“) in den Sozialwissenschaften und schlägt vor, von kontextabhängigen Fällen zu lernen, um unsere Virtuosität und unser intuitives Wissen zu verbessern. In Anlehnung an Flyvbjerg (2001, 2006) plädieren Bondi und Fewell (2016a, b) in den Beratungs- und therapeutischen Wissenschaften für (mehr) *phronetische* – erfahrungs- und praxisbasierte – Forschung. Bondi und Fewell fordern „holistically and intuitively“ zu arbeiten, um „practical wisdom“ zu erreichen (Bondi und Fewell 2016b, S. 31-32) und auch die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis zu überwinden. Um (post)positivistische Verwirrungen zu vermeiden, wählen sie den Begriff „example“ [anstelle von „case“], um Forschungen zu gelebten Erfahrungen voranzutreiben (Bondi und Fewell 2016a, S. 5-6).

Andere Wissenschaftler*innen sehen wiederum in „arts-based research“ die Möglichkeit, kreativ die Zusammenarbeit und damit auch die Zugänge zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verändern (vgl. Wildner 2015; Leavy 2018; Haas 2018; Gunsilius 2019; Peters 2019; Matthias 2020; Finley et al. 2020). Wir halten solche Anregungen auch für die kulturelle Bildung (in ländlichen Räumen) für förderlich. Erfahrungsnahe, performative wie auch empfindsame und ästhetische Erkenntnisse können uns helfen, kulturelle Praxis (anders) zu verstehen und sich ständig wandelnden Herausforderungen neu zu begegnen (vgl. Fuchs 2008; Heeg et al. 2017; Jörissen et al. 2018). Dabei können wir auf vielfältige künstlerische und kulturelle Praktiken zurückgreifen oder sie gar selbst erweitern. Die Forschergruppe „Participatory Art Based Research“ (PABR), eine Kooperation der HafenCity University Hamburg, dem FUNDUS THEATER/Theatre of Research und dem K3 – Zentrum für Choreographie | Tanzplan in Hamburg, zeigt beispielsweise jüngst, wie sich Gesellschaft und Räume durch partizipative und künstlerisch-inspirierte Forschung verändern können (vgl. Participatory Art Based Research 2020). Performative und experimentelle Forschungsformen können somit nicht nur das Verhältnis zwischen Kunst/Kultur und Wissenschaft beeinflussen, sondern die Gesellschaft in ihren Bedarfen zum aktiven Gestalten und Wirken mitnehmen. Kulturelle Bildungsforschung kann und darf hier noch mehr wagen und experimentieren.

Darüber hinaus sind auch verschiedenen kontextuellen und kulturellen Verortungen wissenschaftlicher Praxis und die jeweils zugrundeliegenden Annahmen (Onto-Epistemologien) diskutiert worden (vgl. Smith 2012; Giersdorf/Wong 2019; Chapela 2019; Grayshield/Del Castillo 2020; Jörissen/Unterberg 2019; Jörissen 2019; Wagner

2020). Das Sprechen über die räumlichen und kulturellen Kontexte und beeinflussenden Faktoren ist auch eine Erinnerung daran, offen zu bleiben für neue Ontologien und Epistemologien, für neue Begrifflichkeiten und auch kreative Formen, um Erfahrungen auszudrücken und (im Text) erlebbar zu machen. Wir können uns daher kreativ neue Wege der Beziehung und Interaktion (verbal und nonverbal) zwischen Wissenschaft und Praxis vorstellen und dabei von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und Kulturen wie auch von Kulturschaffenden und Bildenden (mehr) lernen (vgl. Braidotti 2017a; Heeg 2017; Gillam 2018; Leavy 2018; Ferro et al. 2019; Britton et al. 2020; White/Downey 2021). Das betrifft auch die kulturelle Bildung.

Im Folgenden betonen wir am Beispiel von zwei Gedankenexperimenten neue Wege für den Dialog und die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. Dabei gehen wir auf zwei Paradigmen ein: den Konstruktivismus-Interpretivismus und den Posthumanismus. Beide Paradigmen eröffnen Möglichkeiten qualitative und (post) qualitative Forschungen anders auszurichten (vgl. St. Pierre 2013, 2018, 2021). Daran anknüpfend diskutieren wir selten verwendete (methodische) Praktiken und Positionen, die mit diesen beiden Paradigmen vereinbar sind: besonders die Autoethnographie, das Schreiben als Untersuchungsmethode und die „creative-relational inquiry“ (vgl. Ellis/Bochner 2000; Richardson/St. Pierre 2005; Wyatt 2019, S. 41ff).

Ein Dialog mit Konstruktivismus(-Interpretivismus)

Das erste Paradigma, mit dem wir gedanklich experimentieren – einen Dialog führen – möchten, ist der Konstruktivismus, da er mit Blick auf die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis in der kulturellen Bildung (in ländlichen Räumen) bisher kaum genutzt wird (vgl. Westphal et al. 2014; Heeg et al. 2017). Laut Harper (2011) ist der Konstruktivismus nützlich, wenn man sich für subjektive Erfahrungen interessiert. Aus einer konstruktivistischen Perspektive heraus kann ontologisch davon ausgegangen werden, dass Individuen die Wahrnehmung ihrer Welt selbst konstruieren (vgl. Harper 2011, S. 90-91). Ontologisch gesehen, also mit Blick auf unsere Annahmen dessen, *was ist*, gehen wir im Konstruktivismus von mehreren Realitäten aus. Harper betont, der Konstruktivismus „is not located at the relativist end of the realism-relativism spectrum“, da die Realität des Einzelnen nicht als relativ zu einem bestimmten sozialen Diskurs betrachtet wird (vgl. ebd.).² Im Rahmen des Konstruktivismus können wir annehmen, dass jedes Subjekt seine eigene Realität konstruiert. Für den Konstruktivismus (und auch den Interpretivismus) stehen also

2 Man beachte hier den Unterschied: Wenn wir davon ausgehen, dass unsere Realitäten durch die soziale(n), kulturelle(n), oder politische(n) Welt(en) direkt informiert und konstruiert werden und Erfahrungen (nur) Ausdruck sozialer Diskurse sind, dann befinden wir uns hingegen in einem sozial-konstruktivistischen Paradigma (vgl. Harper 2011; Lincoln/Lynham/Guba 2017).

die Individuen, ihre Annahmen zur Realität und ihre Beziehungen im Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. Ponterotto 2005; Lincoln/Lynham/Guba 2017).³

Erkenntnistheoretisch können wir im Konstruktivismus von einer subjektivistischen oder intersubjektivistischen Erkenntnisweise ausgehen. Für unser erstes Gedankenexperiment legen wir hier nun eine *intersubjektive* Art der Erkenntnis (des Wissens) zugrunde. Dies bedeutet, dass die Individuen und/oder auch die Beziehung zwischen den Forschenden und allen weiteren involvierten Akteur*innen anerkannt und betrachtet werden. Wir nehmen damit an, dass der Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis mindestens auf einer gemeinsamen Zweisamkeit aufbaut. Wir können nun die involvierten Individuen oder Subjekte betrachten und versuchen, ihre gelebten Erfahrungen – Phänomene – zu verstehen. Arbeiten wir nun *intersubjektiv* (nicht nur subjektiv), dann klammern wir die gemeinsamen Beziehungen von Forschenden und weiteren Akteur*innen nicht aus, sondern betrachten genau auch diese Beziehungsebene.⁴

Um dies näher zu erläutern, möchten wir auf eine philosophische Schule zurückgreifen, die mitunter auch als Methodologie verstanden wird: die Phänomenologie. Zurückgehend auf Edmund Husserl, Martin Heidegger und seinen Schüler Hans-Georg Gadamer können wir die gelebte Erfahrung – das Phänomen – untersuchen. Husserls Ansatz einer deskriptiven/transzendentalen Phänomenologie enthält dabei (nur) eine dichte Beschreibung und keine Interpretation. Mit einem hermeneutischen (interpretativen) Ansatz, wie er beispielsweise von Gadamer vertreten wurde, können wir hingegen unsere Erfahrungen interpretieren. Gadamer plädierte für eine relationale – dialogische – Phänomenologie, in der Wissen in Beziehung entsteht (vgl. Gadamer 1989; Larkin/Thompson 2011; Spencer/Pryce/Walsh 2014; Plock 2016; Vagle 2018).⁵ Mit einer intersubjektivistischen Perspektive stellen wir die Forschende-Praktiker-Beziehung ins Zentrum der Analyse. Wir sind dann also jeweils (eines der) Subjekt(e) und Forscher*innen und können fragen, wer und wie die Erfahrungen gegenseitig beeinflusst und Wissen gemeinsam geschaffen bzw. ko-konstruiert wird.

3 Wir sind uns bewusst, dass die taxonomische Unterscheidung der Paradigmen selbst verschieden argumentiert wird. Zuweilen werden der Konstruktivismus und Interpretivismus gleichgesetzt. Ponterotto (2005, S. 129) hingegen unterscheidet interpretivistische Perspektiven auf den Konstruktivismus und trennt die beiden daher einfach mit einem Bindestrich. Er spricht daher von „constructivism-interpretivism“. Ob die beiden Paradigmen getrennt oder gemeinsam betrachtet werden, ist für unser Anliegen hier nicht entscheidend. Es sei aber darauf hingewiesen, dass interpretivistische Forscher*innen in jedem Fall den konstruktivistischen zumindest nahestehen, wenn nicht gar gleichgesetzt werden, denn sie gehen davon aus, dass jedes Subjekt seine eigene Realität interpretiert.

4 Bei einer subjektiven Erkenntnisweise könnten wir hingegen den jeweils gegenseitigen Einfluss der beteiligten Akteur*innen auch ausklammern. Da wir in diesem Artikel neue Wege des Dialogs und gemeinsamen Forschens zwischen Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen aufzeigen möchten, besprechen wir diese Variante hier nicht. Sie findet methodisch gesprochen bereits beispielsweise in der teilnehmenden Beobachtung, in Form semistrukturierter Interviews oder Fokusgruppen Anwendung (vgl. Larkin/Thompson 2011 zu verschiedenen Graden des bracketing [Ausklammerns]).

5 Es sei erwähnt, dass wir unsere Erfahrungen auch mit Merleau-Ponty als verkörpert betrachten können (vgl. Gadamer 1989; Larkin/Thompson 2011; Spencer/Pryce/Walsh 2014; Plock 2016). Dies kann besonders auch im Dialog zu körperlichen Aktivitäten in der kulturellen Bildung von Nutzen sein.

Wir können so also fragen, wie die Resonanzräume die Erfahrungen der Beteiligten beeinflussen. Wir versuchen dabei, unseren sich ständig verändernden Verbindungen und Formen der Zusammenarbeit einen Sinn zu geben; wir konzentrieren uns auf das Dazwischen der intersubjektiven Beziehungen (vgl. Gendlin 1981; Finlay 2009, 2014, 2015). Wir können versuchen herauszufinden, was uns dazu bringt, uns aufeinander zu konzentrieren – einander zuzuhören. Mit Finlay (2015, S. 344) gesprochen gilt unser Interesse dann der „magic of the relational encounter“, die sich spontan und gleichzeitig gemeinsam entwickelt. Greifen wir auf Buber (2008) zurück, ist unsere Begegnung ein Dialog zwischen *Ich* und *Du* und die Quelle unseres Wissens. Wir versuchen zu verstehen, wie unser dialogisches Werden unsere Begegnung und Zusammenarbeit bedingt und wie wir uns dabei verändern (vgl. Buber 2008; Anderson/Cissna 1997).

Mit Bezug auf Veränderungen durch den Dialog, das In-Beziehung-Treten, können wir auch verschiedene Ichs annehmen und die Erfahrung zwischen dem forschenden Ich und dem nicht forschenden Ich, dem vergangenen Ich und dem gegenwärtigen Ich betrachten. Ontologisch gesprochen gehen wir dann von mehreren Selbst(-Aspekten) aus. Uns ist bewusst: „The idea of multiple selves (subjectivities) is contested and understood differently across different modalities and subcultures“ (Finlay 2015, S. 345, Fn. 11). In der Psychoanalyse und der Beratung wird von verschiedenen „Teilen“ oder „Konfigurationen“ des Selbst gesprochen, die bewusst oder unbewusst unser Handeln steuern (vgl. Bion 1962; Spurling 2017; Mearns/Thorne 2000; Acres 2016). Lassen Sie uns gedanklich weiter experimentieren. Wenn wir mit multiplen Teilen des Selbst arbeiten, können wir den Dialog und das Dazwischen dieser Selbst-Aspekte beobachten – auch über Raum und Zeit hinweg. Wir können sogar noch einen Schritt weiter gehen und unsere Selbstontologie hinterfragen. Es ist beispielsweise denkbar, dass die Untersuchung des Werdens im Dialog nicht mehr (nur) auf einer Unterscheidung zwischen vergangenem und gegenwärtigem Selbst, sondern auf sich kontinuierlich und prozesshaft verändernden Selbst-Konzepten basiert. Wir sind uns bewusst, dass wir hier bereits eine posthumane Ontologie des Selbst einbringen, die auf einer Dynamik des Selbst beruht, und wir werden uns weiter unten mit dem Posthumanismus/Neuen Materialismus und der „assemblage of agents“ genauer beschäftigen (Barad 2007, S. 23). Dennoch sei erwähnt, dass bereits mehrere Autor*innen, die für den Intersubjektivismus und die Phänomenologie von zentraler Bedeutung sind, ein Interesse an solchen verschiedenen Selbstontologien gezeigt haben (für Bubers Interesse an Laozi und dem Taoismus vgl. Goulding 2014; Friedman 1976).

Methodisch gesprochen können wir neben phänomenologischen Methoden der Gesprächsanalyse oder dichten Beschreibungen auch an die (kollektive) Autoethnographie denken, eine neuere Methodik oder ein „autobiographisches Genre“ („autobiographical genre“), das weitgehend von Carolyn Ellis und Art Bochner beeinflusst wird (Ellis/Bochner 2000, S. 739; vgl. auch Ellis 2000; Etherington 2004; Strong et al. 2008). Bei dieser Methode werden Menschen als Expert*innen ihres Lebens und

damit als ihre eigenen kontextabhängigen Sinnstifter*innen betrachtet. Wenn wir mit den Annahmen eines intersubjektivistischen Paradigmas arbeiten, konzentrieren wir uns stark auf die Erfahrungen und betrachten den sozialen oder kulturellen Kontext, der unsere Beziehungen prägt, als beeinflussend, aber nachrangig.⁶ Wir können auf unsere Erfahrungen zurückgreifen und sie gemeinsam und gegenseitig in Form von „self-narratives“ (Stong et al. 2008, S. 124; vgl. Van Katwyk/Seko 2017) reflektieren. Indem wir eigene Erzählungen beobachten und reflektieren, stiften wir Sinn und konstruieren Bedeutung. Im Unterschied zum phänomenologischen Ansatz wird die Sinngebung unserer persönlichen (Auto-)Erfahrung hier durch eine kontextbezogene Erzählung (Ethnographie) bereichert. Der Kontext wird somit mehr betont; er wird zugleich aber nicht als das Handeln und Erfahren bestimmend betrachtet.

Ein Dialog mit dem Posthumanismus (und Neuen Materialismus)

Nachdem wir den Konstruktivismus imaginär bearbeitet haben, möchten wir Sie noch in ein weiteres Paradigma mitnehmen, das uns erlaubt, *mehr* als (nur) unsere gegenseitigen Erfahrungen in Betracht zu ziehen. Lassen Sie uns mit den Annahmen des Posthumanismus und dem damit verbundenen Paradigma des neuen Materialismus oder Neomaterialismus denken (vgl. Barad 2007; Braidotti 2013, 2014, 2017a, b). Der Posthumanismus erfährt derzeit besonders in sozial- und geisteswissenschaftlichen Forschungen an Bedeutung, die sich mit Fragen der Nachhaltigkeit (im weiten Sinne) beschäftigen. Hintergrund ist, dass in diesem philosophischen Ansatz der Mensch dezentralisiert und „nur“ als Teil des Ganzen gesehen wird. Gleichzeitig möchten Vertreter*innen dieser Ansätze die kartesische Spaltung von Mensch und Natur, Körper und Geist, Materie und Diskurs überwinden. Auch in die (kulturelle) Bildung hat der Posthumanismus Eingang gefunden (vgl. Taylor 2017; Ulmer 2017; Somerville/Powell 2019; Dernikos et al. 2020; Althans et al. 2020). Onto(-)epistemologisch⁷ gehen wir nun davon aus, dass wir – die gemeinsam arbeitenden Forschenden und Praktiker*innen und die materielle und diskursive Welt – verbunden sind und uns ständig gegenseitig (relational) verändern. Wir existieren und werden dann nicht nur in Beziehung zu anderen Menschen, sondern auch in Beziehung zu materiell-diskursiven Praktiken – in „intra-active dynamism“, wie Barad argumentiert (Barad 2007, S. 179). Wir betrachten alle Beteiligten als Teil einer größeren Ansammlung („assemblage“) von Materialität, Affekten, Beziehungen, Diskursen, Theorien usw. (ebd., S. 23). Erkenntnistheoretisch ist es dann nicht möglich, den Phänomenen eine Äußerlichkeit zu geben (vgl. auch Braidotti 2013). Wie bereits erwähnt, sind Ontologie und Epistemologie so miteinander

6 Dies ist noch einmal anders als bei dem Paradigma des social constructionism und z.B. der methodischen Wahl der Diskursanalyse, bei welcher der Kontext die persönliche Erfahrung bestimmt (vgl. Harper 2011; Lincoln/Lynham/Guba 2017).

7 Oft wird kein Bindestrich verwendet, da das Ontologische und das Epistemologische als verschränkt betrachtet werden.

verbunden, dass wir mit einer relationalen Ontoepistemologie arbeiten. In der Tat sehen wir uns im Posthumanismus als immer miteinander verflochten. Barad (2007, S. 136) erklärt: „Posthumanism doesn't presume the separateness of any-thing“ (vgl. auch Mazzei/Jackson 2017, S. 1091; Jackson/Mazzei 2012).

Mit dieser Art zu denken und zu sprechen – gemeinsam zu arbeiten –, welche also über den Humanismus und die zentrale Rolle des Menschen hinausgeht, betrachten wir uns dann selbst und unsere Erfahrungen als Teil eines größeren Ganzen. Das Handeln ist dann überall (vgl. Barad 2007; Braidotti 2013; Mazzei/Jackson 2017). Wir können mit den Begriffen des Selbst experimentieren und das „always more than“ in Betracht ziehen (Manning 2013, S. 2). Mit Erin Manning (2009) können wir von einem „leaky sense of self“ ausgehen, dessen Grenzen nicht einschließend, sondern durchlässig sind. Wir arbeiten dann mit einem sich ständig im Prozess des Werdens befindenden Selbst (vgl. Manning 2009, S. 33 und 39). Beziehen wir uns auf St. Pierre (2004), dann nehmen wir im gleichen Sinne das „subject undone“ (Titel und S. 283) an. Das Subjekt oder Selbst ist dann nie abgeschlossen, sondern sich stets verändernd und entfaltend. Mit Mazzei und Jackson (2017, S. 1093) können wir auch auf das Dazwischen achten, welches die Autorinnen einen komplexen „in-between place“ nennen. Wir sehen dann, wie Sie, wir, die Umgebung bestimmende Faktoren (Boden, Luft, Geruch, Feuchtigkeit), Dinglichkeiten, Texte, ästhetische Elemente oder die Raumzeit gemeinsam agieren. Alle sind verbunden und konstituieren sich permanent gegenseitig.

Auch mit posthumanen Annahmen können wir methodisch auf die (kollektive) Autoethnographie zurückgreifen und unsere Geschichten (diesmal stärker) im Kontext betrachten. Im Unterschied zum Konstruktivismus achten wir nun auch (mehr) auf diskursive und materielle „agencies“, die diesen Kontext bilden (Barad 2007, S. 23). Wir betrachten also uns selbst wie auch beispielsweise die Umgebung, den Raum, die Zeit, Töne, Normen, Erwartungen, kulturelle und andere Faktoren, die ineinander verwoben sind und gemeinsam diese Erfahrungen ausmachen. Wir suchen dabei nach reicheren, tieferen, neuen Bedeutungen (vgl. Etherington 2004; Pelias 2016; Spry 2016). In ähnlicher Art und Weise können wir auch die Methoden des „narrative writing“ (Speedy 2008, 2013) oder des „writing as a method of inquiry“ (Richardson/St. Pierre 2005, 2017, S. 818) anwenden. Bei ersterem vertritt Jane Speedy die Position, dass persönliches Schreiben nicht immer autoethnographisch sein muss. Ein Schreiben in die eigene (posthumane) Veränderung muss nicht immer eine explizit ethnographische Verortung mit sich bringen, sondern kann die verschiedenen wirkenden Diskurse und Materialitäten einweben oder reflektieren. Mit dem „writing as a method inquiry“ haben Laurel Richardson und Elizabeth St. Pierre (2005, 2017, S. 818) schließlich das Schreiben als Untersuchungsmethode entwickelt (vgl. auch die hinführenden Vorgängerwerke von Richardson 2000; St. Pierre 1997a, b). Dabei folgt die Selbstexploration einer langen Phase des Schreibens, Denkens und Umschreibens – zunächst ohne konkretes Ziel –, um tieferen Gedanken und Gefühlen freien Lauf zu lassen. Die Autorinnen sprechen von „dream data, sensual data, emotional data, response data“ oder auch „memory data“

(Richardson/St. Pierre 2017, S. 829). St. Pierre argumentiert dabei: „writing is thinking, writing *is* analysis, writing *is* indeed a seductive and tangled *method* of discovery“ (Richardson/St. Pierre 2017, S. 827, Hervorhebung im Original). „Writing as inquiry“ bedeutet also, es zu wagen ins Unbekannte zu schreiben. Für den finalen akademischen Text schlagen Richardson und St. Pierre (2017, S. 831) vier Qualitätskriterien vor: substantieller Beitrag, ästhetischer Wert, Reflexivität und Wirkung.

Hier sei erwähnt, dass wir uns bewusst sind, dass Jackson und Mazzei (2008) im Posthumanismus kohärenten persönlichen Erzählungen kritisch gegenüberstehen und damit die besprochenen Methoden hinterfragen. Die beiden betrachten das *Persönliche* als bedenklich, da es den Menschen (wieder) zentriert und die Stimme der Forschenden weiter privilegiert. Diese Kritik ist wichtig, wenn wir die Verzahnung des Menschlichen und Nichtmenschlichen wie auch jene von Forschung und Praxis betrachten wollen. Gleichzeitig haben jedoch verschiedene (auch autoethnographische) Autor*innen die fluiden Grenzen des Selbst, die sich ständig (bewusst oder unbewusst) verändernden Subjektivitäten sowie die konstruierte und oft widersprüchliche Art von Erfahrungen betont (vgl. St. Pierre 2004; Manning 2013; Spry 2016; Wyatt 2019). St. Pierre (2004) betont sogar, dass das *Ich* für sie nur als linguistisches Mittel dient und der Fokus stets die Transformation ist. Uns geht es hier um genau diese Dynamiken der (wahrgenommenen) Veränderung. Wir betrachten im Posthumanismus die Grenzen des Selbst als fließend, verstrickt und durchlässig und denken darüber nach, was wir jeweils über *uns selbst* wissen können (vgl. Manning 2009). Wir können somit auch mit verschiedenen Begriffen des Selbstverständnisses experimentieren. Der gesamte Prozess der Forschung verändert und beeinflusst damit unser Werden, unsere Erfahrungen und den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Umgekehrt gedacht können neue Formen der Begegnung – des Dialogs – diverse Veränderungen bewirken, die reflexiv erarbeitet werden können.

An dieser Stelle möchten wir auch auf die „creative-relational inquiry“ hinweisen – eine Position im Posthumanismus, die auch unsere Methodik bestimmen kann (vgl. Wyatt 2019, S. 41ff.; Murray 2020). Was uns an der „creative-relational inquiry“ reizt, ist die Wertschätzung des kreativen Elements in der posthumanen relationalen Assemblage. Bei der posthumanen – kreativ-relationalen – Untersuchung geht es also auch darum, sich der unbewussten (und sich ständig dynamisch verändernden, sich bewegenden) Elemente der Assemblage bewusst zu machen (zu Freud und dem Unbewussten vgl. Leiper/Maltby 2004). Bei der kreativ-relationalen Untersuchung geht es also „never, in fact, about a *person*, in that term’s common-sense, humanist meanings, but nevertheless always about a (dynamic, hyphenated) *you*“ (Wyatt 2019, S. 130, Hervorhebung im Original). Dies impliziert, dass die forschende, künstlerische oder schreibende Person sich jeweils bereits in einem Veränderungsprozess befindet (vgl. Wyatt 2019, S. 47). Wenn wir mit diesem Ansatz forschen, können wir die Verwandlung unserer Selbst betrachten – einschließlich der Annahmen dessen, wie sich diese *Selbst* wahrnehmen (ihre Ontologien) und was sie wissen können

(ihre Epistemologien). Somit ist es dann auch möglich, über das „more-than“ (human) nachzudenken, das sich ständig in Bewegung und Veränderung befindet (vgl. Wyatt 2019, S. 50 und 142; vgl. auch Manning 2013). In diesem Staunen können wir „creativity as *becoming*“ (Wyatt 2019, S. 45, Hervorhebung im Original) annehmen – zeitlich-räumlich. Wie Murray uns erinnert, werden wir bei der Ungewissheit der „[n]ot-yetness“ (Murray 2020, S. 26) bleiben. Dieser kreativ-relationale Ansatz erlaubt uns, mit der Veränderlichkeit im Forschungsprozess umzugehen und das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis als kreativ und dynamisch zu sehen.

Einige Anmerkungen zu Ethik und onto(-)epistemologischer Reflexivität

Wie wird sich unsere Forschung (mit ihren Annahmen und Praktiken) nun auf unsere Projektpartner*innen, unserer Leser*innen, unserer Forschungspraxis und auf uns auswirken? Die Wahl unserer onto-epistemologischen Annahmen (sic Bindestrich, um die verschiedenen Paradigmen anzusprechen) hat also methodische und ethische Implikationen, von denen wir vielleicht einige vorhersehen können, andere aber nicht. In der erfahrungsnahen, *phronetischen*, beispielbasierten, situierten, verkörperten und auch posthumanen Forschung sind wir für uns selbst und andere, auch unsere Leser*innen, verantwortlich – unabhängig von den ontologischen Annahmen. Natürlich halten wir uns an die ethischen Grundsätze und Verhaltenskodizes (vgl. Farrimond 2013). Doch es gibt noch eine weitere Ebene. Wir können auch argumentieren, dass wir uns aus ethischer Sicht verantwortlich fühlen müssen, neue Möglichkeiten des Seins und des Wissens anzunehmen. Wir sollten daher unsere „posts“ und ontologischen „turns“ überdenken und immer wieder reflektieren (vgl. St. Pierre 2013, 2021). Wir sind in der Verantwortung unsere wissenschaftlichen Annahmen und ihre Implikationen zu überdenken – besonders auch mit Blick auf notwendige postkoloniale Aufarbeitungen, die Etablierung indigenen Wissens und aktuelle (globale) Krisen wie den Anstieg politisch extremer Positionen und kriegerischer Auseinandersetzungen, wirtschaftliche Volatilitäten und den Klimawandel (vgl. Smith 2012; Aman 2018; Chapela 2019; Harris 2019).

Etherington (2004) erinnert uns gemeinsam mit Bondi und Fewell (vgl. 2016a, b) an das zentrale Werkzeug der Reflexivität. So wie Guillemin und Gillam (2004) die Reflexivität als Werkzeug in der Forschungspraxis vorgeschlagen haben (nicht nur als Aufmerksamkeit für die Ethik während des Forschungsprozesses), können wir sie als ethisches Werkzeug in Bezug auf unsere Ontologien und Epistemologien einsetzen. Diese Reflexion hilft uns, neugierig zu bleiben und Offenheit gegenüber dem Unbekannten mit unserer Verantwortung als Forscher*innen in Einklang zu bringen (vgl. Bondi/Fewell 2016a). Dieses Gleichgewicht zu finden und zu halten, ist eine ethische Aufgabe. Eine onto-epistemologische Reflexivität, wie wir es hier bezeichnen (oder in einem posthumanen Paradigma als relationale onto-epistemologische Reflexivität), kann uns helfen, permanent über unsere Annahmen und ihre Angemessenheit nachzudenken. Gerade in der kulturellen Bildungsforschung können wir so Potenziale für die Zusammenarbeit

von Wissenschaft und Praxis erkennen und einarbeiten. Durch diese Reflexion können wir (theoretisch) auch während des Forschungsprozesses unsere Annahmen justieren und das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis überdenken.

Wir argumentieren daher, dass die Forschung zu kultureller Bildung (auch in ländlichen Räumen) davon profitieren kann, wenn sie sich stärker mit ihren Annahmen und den daraus resultierenden Konsequenzen für den Wissenschaft-Praxis-Dialog auseinandersetzt. Wenn unsere Forschungsansätze bewusst in einem Paradigma verankert sind, hilft uns das auch, die ontologischen und epistemologischen Annahmen, die ihr zugrunde liegen, (reflexiv) zu überdenken. Gleichzeitig können wir neugierig und offen für neue Möglichkeiten bleiben, um auch kulturell und von indigenem Wissen zu lernen, verlorenes Wissen zu beachten, zu verlernen, neu zu lernen, herauszufordern, Perspektiven zu ändern und zu experimentieren – verantwortungsbewusst und ethisch für das Leben als Ganzes.

Thus, dialogue, as a process of learning and knowing, presupposes curiosity. It implies curiosity.
[Paulo Freire in Freire/Macedo 1995, S. 382]

Bevor wir gehen..

Phronetische und posthumane Forschungen in verschiedenen Wissenschaftsbereichen und Kulturen haben uns dazu inspiriert, unsere Forschungspraktiken zu hinterfragen. In diesem Beitrag konnten wir vereinzelte Aspekte der Forschungspraxis reflektieren und auf die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis in der kulturellen Bildung (in ländlichen Räumen) beziehen. Unser Fokus lag auf dem Konstruktivismus und dem Posthumanismus sowie der Phänomenologie, der (kollektiven) Autoethnographie und dem Schreiben als Untersuchungsmethode als beispielhafte method(olog)ische Praktiken. Auch die spezielle Position der „creative-relation inquiry“ haben wir betrachtet. Insgesamt ist die Anzahl der Paradigmen und erkenntnistheoretischen Praktiken jedoch hoch und umstritten (vgl. Lincoln/Lynham/Guba 2017).⁸ Wir hoffen, dass wir mit der Diskussion der in diesem Beitrag vorgestellten Paradigmen, ontologischen und erkenntnistheoretischen Annahmen sowie methodologischen Möglichkeiten und kurzen ethischen Reflexionen aktuelle Gespräche und Diskurse zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis inspirieren. Unser Ziel war es, besonders auf Paradigmen zu verweisen, die über den ontologischen (kritischen) Realismus oder objektivistische Erkenntnistheorien hinausgehen. Schließlich haben wir uns die Reflexivität zu eigen gemacht und onto(-)epistemologische Reflexivität als Instrument angeboten, um ein Gleichgewicht zwischen Forschungsannahmen, Praxis und ethischen Implikationen zu wahren.

8 Unser Ziel war es, zwei Paradigmen beispielhaft hervorzuheben. Wir sind uns bewusst, dass sich Paradigmen gegenseitig beeinflussen und/oder ihre Abgrenzungen fließend und umstritten sind. Ähnliche Ansätze wie beispielsweise „participatory“ oder „action“ research (vgl. Lincoln/Lynham/Guba 2017, S. 111ff.) dienen dabei ebenso dem Neudenken des Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis.

Können wir es wagen, die intersubjektive Beeinflussung (vgl. Westphal 2014; Heeg et al. 2017) oder die Durchdringung (vgl. Althans et al. 2020) von Wissenschaft und Praxis in der kulturellen Bildung stärker in die Forschungspraxis mit einzubeziehen? Können wir Wissenschaft und Praxis nicht als strikt getrennt, sondern als verzahnt betrachten, als durch unzählige oder „in-between states“ (Braidotti 2017a, S. 12) charakterisiert? Die diskutierten Aspekte könnten aufgegriffen werden, um auch in Zukunft dynamische und potenziell fruchtbare „spacetime re(con)figurings“ des Wandels (Barad 2007, S. 223 ff.) zu betrachten. Wir hoffen, dass wir mit unseren Gedanken Anregungen zu mehr Offenheit für bisher weniger beachtete dialogischen Formen in der kulturellen Bildungsforschung gegeben haben.

Auf der Grundlage unserer Überlegungen ergeben sich für uns folgende Implikationen für die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis: Die konkrete Ausgestaltung der Kooperation kann nicht pauschal vorgegeben werden. Es gibt keine verallgemeinerbaren Rezepte, sondern unterschiedliche Ansätze. Je nach Kontext, Themen, involvierten Akteur*innen, Zielen und Situation sollte entschieden werden, wie die Kooperation zwischen Forschung und Praxis bestenfalls ausgestaltet werden kann. So kann es beispielsweise in einigen Projekten sinnvoll sein, Akteur*innen aus der Praxis bereits von Beginn an systematisch in die Formulierung von Forschungsfragen und die Erarbeitung von Forschungsdesigns miteinzubeziehen, wie wir mit zwei verschiedenen Paradigmen argumentiert haben. In anderen Feldern kann ein solches Vorgehen allerdings auch kontraproduktiv sein, wenn bspw. Wirkungen bestimmter Interventionen oder Entwicklungen in der Praxis untersucht werden sollen, bevor sie stattgefunden haben. Des Weiteren ist zu bedenken, dass die Qualität von Forschungsprojekten meist nicht pauschal nach dem implementierten Konzept zum Dialog zwischen Forschung und Praxis bewertet wird.

Welches Paradigma gewählt wird, beeinflusst das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis, ihren Dialog und die daraus abzuleitenden Implikationen. Das gegenseitige Zuhören wie auch das Abtasten und Nachjustieren der gegenseitigen Erwartungsbilder sind dabei zentral für die folgende Zusammenarbeit und das Gewinnen von Vertrauen. Unabhängig vom jeweiligen Forschungsansatz möchten wir nicht vergessen zu betonen, dass sich bei jeder *Kommunikation* von Forschungsplan, -methoden und -ergebnissen Formate anbieten, die ein breites Publikum adressieren bzw. einbinden. Über die üblichen wissenschaftlichen Journale und Konferenzen hinaus haben sich hier in den letzten Jahren bereits neue Formate bewährt (bspw. Videos, Podcasts, Podiumsdiskussionen, Online-Formate, Kreativ-Methoden, Zukunftswerkstätten), die kontinuierlich weiterentwickelt werden und dabei möglichst alle Mitglieder der Gesellschaft im Blick haben sollten. Um von den bisherigen Erfahrungen zu profitieren, könnte es hier ebenso sinnvoll sein innovativ zu denken und Erfahrungen beispielsweise auf einer zentralen Plattform zu präsentieren und zu diskutieren. Auch in diesen Dialograum sollten Praktiker*innen eingebunden werden.

Abschließend möchten wir noch ein hilfreiches Instrument zur Reflexion und Förderung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis hervorheben: Metavorhaben. Metavorhaben, so wie sie in Deutschland aktuell in Förderrichtlinien des BMBF realisiert werden, nehmen eine Schnittstellenfunktion ein und fördern die Vernetzung sowohl der geförderten Teilprojekte als auch der wissenschaftlichen Community insgesamt. Damit ist es auch ihre Aufgabe, die Kooperationsformen zwischen Forschung und Praxis zu reflektieren. Metavorhaben erweisen sich als förderlich, da sie die Möglichkeit bieten, Überblicke zu erarbeiten und bisherige Forschungen theoretisch und methodologisch einordnen. Mit Hilfe solcher Perspektiven können wir interdisziplinär und international lernen. Auf diese Weise gelingt es, sowohl für die Wissenschaft als auch für die Kooperation zwischen Praxis und Forschung Impulse zu setzen und Dialoge anzureichern. Es bleibt spannend zu beobachten, welche weiteren Formate sich in der Zukunft herausbilden und wie sie die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis bereichern.

Bibliographie

- Acres, D. (2016). 7. Configurations of Self: 'The Gang Inside'. In: Lago, C./Charura, D. (Hrsg.) *The Person-Centred Counselling and Psychotherapy Handbook: Origins, Developments, and Current Applications*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Adesola, S./Datta, S. (Hrsg.) (2020). *Entrepreneurial Universities: Creating Institutional Innovation in Times of Turbulence*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Althans, B./Bernstorff, E. v./Korte, J./Wieland, J. R. (2020). Diffraction als Methode und (trans-)kulturelle Bildung – Transdisziplinäre Perspektiven in Schule und Theater. In: Pürgstaller, E./Konietzko, S./Neuber, N. (Hrsg.) (2020). *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Aman, R. (2018). *Decolonising Intercultural Education: Colonial Differences, the Geopolitics of Knowledge, and Inter-Epistemic Dialogue*. Abingdon, Oxon: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Anderson, R./Cissna, K. N. (1997). *The Martin Buber-Carl Rogers Dialogue: A new transcript with Commentary*. Albany: State University of New York Press.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. In: *Journal of the American Institute of Planners* 35(4)/1969.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. London: Duke University Press.
- Bauer, J. (2010). Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13/2010.
- Bion W. R. (1962). *Learning from Experience*. London: Tavistock.

- Bondi, L./Fewell, J. (2016a). Why Does Research So Often Alienate Practitioners and What Can Be Done About It? In Bondi, L./Fewell, J. (Hrsg.) (2016). *Practitioner Research in Counselling and Psychotherapy: The Power of Examples*. London and New York, NY: Palgrave Macmillen.
- Bondi, L./Fewell, J. (2016b). The Power of Examples. In Bondi, L./Fewell, J. (Hrsg.) (2016). *Practitioner Research in Counselling and Psychotherapy: The Power of Examples*. London and New York, NY: Palgrave Macmillen.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Malden, MA: Polity.
- Braidotti, R. (2014). Writing as a Nomadic Subject. In: *Comparative Critical Studies* 11(2-3)/2014.
- Braidotti, R. (2017a). Posthuman Critical Theory. In: *Journal of Posthuman Studies* 1(1)/2017.
- Braidotti, R. (2017b). Critical Posthuman Knowledges. In: *South Atlantic Quarterly* 116(1)/2017.
- Brenne, A./Brönnecke, K./Roßkopf, C. (Hrsg.) (2020). Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung. In: *Schriftenreihe Kulturelle Bildung* 66/2022. München: kopaed.
- Britton, A./Redman-MacLaren, M./Ham, M./Bainbridge, R. (2020). What Attributes Make an Alternate Model of Education for Remote Indigenous Adolescents: A Systematic Literature Review. In: *Australian and International Journal of Rural Education* 30(3)/2020.
- Buber, M. (2008). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2018). Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. Berlin: BMBF. [www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/img/Rahmenprogramm%20empirische%20Bildungsforschung_barrierefrei_NEU\(1\).pdf](http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/img/Rahmenprogramm%20empirische%20Bildungsforschung_barrierefrei_NEU(1).pdf) [Zugriff: 18.04.2022]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2019). Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen, Bundesanzeiger vom 08.01.2019. Berlin: BMBF. www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2019/01/2232_bekanntmachung [Zugriff: 18.04.2022]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2022). Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zur kulturellen Bildung in gesellschaftlichen Transformationen, Bundesanzeiger vom 01.02.2022. Berlin: BMBF. www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2022/02/2022-02-01-Bekanntmachung-kulturelle-Bildung.html [Zugriff: 18.04.2022]
- Compagnucci, L./Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials and Constraints. In: *Technological Forecasting & Social Change* 161/2020.
- Chantler, A. (2016). The Ivory Tower revisited. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37(2)/2016.
- Chapela, C. (2019). From Latin America. About Illusions, the Rise of the Right, and Critical Qualitative Resistance. In: *International Review of Qualitative Research* 12(1)/2019.
- Dernikos, B./Lesko, N./McCall, S. D./Niccolini, A. (Hrsg.) (2020). *Mapping the Affective Turn in Education Theory, Research, and Pedagogies*. New York und London: Routledge.

- Ehm, V./Weigl, A. (2020). Gemeinsames Forschen in der Kulturellen Bildung. Ko-Kreation als handlungs- und forschungsleitendes Prinzip. In: Pürgstaller, E./Konietzko, S./Neuber, N. (Hrsg.) (2020). *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ellis, C. S. (2000). Creating Criteria. An Ethnographic Short Story. In: *Qualitative Inquiry* 6(2)/2000.
- Ellis, C. S./Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Hrsg.) (2000). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 2. Auflage. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Etherington, K. (2004). *Becoming a Reflexive Researcher – Using Our Selves in Research*. London; Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Farrimond, H. (2013). *Doing Ethical Research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ferro, L./Wagner, E./Veloso, L./Jdens, T./Teixeira L. (2019). *Arts and Cultural Education in a World of Diversity: ENO Yearbook 1*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Finlay, L. (2003). Through the Looking Glass: Intersubjectivity and Hermeneutic Reflection. In: Finlay, L./Gough, B. (Hrsg.) (2003). *Reflexivity: A Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences*. Oxford: Blackwell.
- Finlay, L. (2009). Ambiguous Encounters: A Relational Approach to Phenomenological Research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology* 9 (1): 1-17.
- Finlay, L. (2014). Embodying Research. In: *Person-Centered & Experiential Psychotherapies* 13(1)/2014.
- Finlay, L. (2015). Sensing and Making Sense: Embodying Metaphor in Relational-Centered Psychotherapy. In: *The Humanistic Psychologist*, 43(4)/2015.
- Finley, S./Messinger, T. D./Mazur, Z. A./Atkinson, P./Delamont, S./Cernat, A./Sakshaug, J. W./Williams, R. A. (Hrsg.) (2020). *Arts-Based Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. In: *Qualitative Inquiry* 12(2)/2006.
- Freire, P. (2004 [1970]). *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos; with an Introduction by Donald Macedo. 30th anniversary edition. New York: Continuum.
- Freire, P./Macedo, D. (1995). A Dialogue: Culture, Language, and Race. In: *Harvard Educational Review* 65 (3)/1995.
- Friedman, M. (1976). Martin Buber and Asia. In: *Philosophy East & West* 26(4)/1976.
- Fuchs, M. (2008). *Kulturelle Bildung: Grundlagen, Praxis, Politik*. München: kopaed.
- Gaber, J. (2019). Building 'A Ladder of Citizen Participation.' In: *Journal of the American Planning Association* 85(3)/2019.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and Method*. 2. Überarbeitete Auflage. New York: The Continuum.

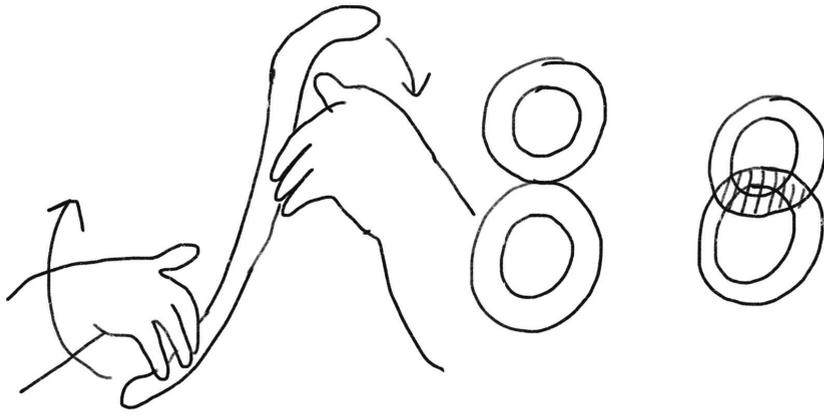
- Gendlin, E. T. (1981). *Focusing*. 2. Auflage. New, Revised Instructions. New York, London: Bantam.
- Giersdorf, J. R./Wong, Y. (2019). *The Routledge Dance Studies Reader*. 3. Auflage. London and New York: Routledge.
- Gillam, T. (2018). *Creativity, Wellbeing and Mental Health Practice*. Palgrave: MacMillan.
- Goulding, J. (2014). The Forgotten Frankfurt School: Richard Wilhelm's China Institute. In: *Journal of Chinese Philosophy* 41(1-2)/2014.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13/2010.
- Grayshield, L./Del Castillo, R. (2020). *Indigenous Ways of Knowing in Counseling. Theory, Research, and Practice*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Gunsilius, M. (2019). Perform, Citizen! On the Resource of Visibility in Performative Practice Between Invitation and Imperative. In Hildebrandt, P. M./Evert, K./Peters, S./Schaub, M./Wildner, K./Ziemer, G. (Hrsg.) (2019). *Performing Citizenship. Bodies, Agencies, Limitations*. Basingstoke/Cham: Palgrave Macmillan.
- Guillemin, M./Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and 'Ethically Important Moments' in Research. In: *Qualitative Inquiry* 10(2)/2004.
- Harper, D. (2011). Choosing a Qualitative Research Method. In: Harper, D./Thompson, A. R. (Hrsg.) (2011). *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy*. Somerset: Wiley-Blackwell.
- Harris, A. M. (2019). Learning Is Such Sweet Sorrow. In: *International Review of Qualitative Research* 12(1)/2019.
- Hartwig, J. (2018). Gelingender Transfer. Zur Wirksamkeit eines landesweiten Fortbildungsprogramms für KiTas. In: *Nifbe-Beiträge zur Professionalisierung* 9/2018.
- Haas, E. (2018). *Künstlerische Forschung und der Kunstpädagogik. Performative Wissenspraxis im Zwischenraum von Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*. Hannover: fabrico Verlag.
- Heeg, G./Hillmann, L., unter Mitarbeit von Baisch, C./Schmidt, H./Soubh, D. (2017). *Willkommen anderswo: Sich spielend begegnen*. Berlin: Theater der Zeit.
- Heeg, G., unter Mitarbeit von Bindernagel, J. (2017). *Das transkulturelle Theater*. Berlin: Theater der Zeit.
- Jackson, A. Y./Mazzei, L. A. (2008). Experience and 'I' in Autoethnography: A Deconstruction. In: *International Review of Qualitative Research* 1(3)/2008.
- Jackson, A. Y./Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research Viewing Data Across Multiple Perspectives*. London: Routledge.
- Jörissen, B./Unterberg, L./Klepacki, L./Engel, J./Flasche, V./Klepacki, T. (Hrsg.) (2018). *Spectra of Transformation. Arts Education Research and Cultural Dynamics*. Münster: Waxmann.
- Jörissen, B./Unterberg, L. (2019). Diversity Education through Artistic Means in Germany. In: Lum, C.-H./Wagner, E. (Hrsg.) (2019). *Arts Education and Cultural Diversity. Policies, Research, Practices and Critical Perspectives*. Singapore: Springer Singapore.

- Jörissen, B. (2019). The Significance of Mediality in Relation to Multilocal Spatiality and Identity. In: *Diaspora, Indigenous and Minority Education* 13(1)/2019.
- Kanning, H./Meyer, C. (2019). Verständnisse und Bedeutungen des Wissenstransfers für Forschung und Bildung im Kontext einer Großen Transformation. In: Abassiharofteh, M./Baier, J./Göb, A./Thimm, I./Eberth, A./Knaps, F./Larjosto, V./Zebner, F. (Hrsg.) (2019). *Räumliche Transformation. Prozesse, Konzepte, Forschungsdesigns*. Hannover: Gesis.
- Keuchel, S. (2020). Nachhaltigkeit, Kulturelle Bildung und Zivilgesellschaftliches Engagement. Zu den Chancen Europas als Wegbereiter für gesellschaftliche Transformationsprozesse. In: *Forschungsjournal soziale Bewegungen* 32(4)/2020. Web.
- Kolleck, N./Büdel, M. (2020). Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Vorstellung der Forschungsvorhaben der BMBF Förderrichtlinie. Wolfenbüttel: Kulturelle Bildung Online. <https://doi.org/10.25529/92552.558> und www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen-vorstellung-forschungsvorhaben-bmbf [Zugriff: 18.04.2022]
- Kolleck, N./Büdel, M./Nolting, J. (2022). Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Befunde, Methoden, Theorien und Konzepte." In: *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und Erste Befunde*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kümmel-Schnur, A./Mühleisen, S./Hoffmeister, T. (Hrsg.) (2020). *Transfer in der Lehre. Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?* Bielefeld: transcript.
- Langer, R./Stern, A./Schroeder, S. (2020). Transfereffekte Kultureller Bildung auf die Persönlichkeit: Forschungsstand und -desiderate". In: Pürgstaller, E./Konietzko, S./Neuber, N. (Hrsg.) (2020). *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Larkin, M./Thompson, A. R. (2011). Interpretative Phenomenological Analysis in Mental Health and Psychotherapy Research. In: Harper, D./Thompson, A. R. (Hrsg.) (2011). *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy*. Somerset: Wiley-Blackwell.
- Liebau, E./Jörissen, B. (2013). *Erforschung kulturellen und ästhetischer Bildung. Metatheorien und Methodologien*. Erlangen: Projektbericht.
- Lincoln, Y. S./Lynham, S. A./Guba, E. G. (2017). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Hrsg.) (2017). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. Auflage. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Manning, E. (2009). What if it Didn't All Begin and End with Containment: Towards a Leaky Sense of Self. In: *Body and Society* 15(3)/2009.
- Manning, E. (2013). *Always More Than One: Individuation's Dance*. Prelude by Brian Massumi. Durham, N.C: Duke University Press.
- Manning, E./Massumi, B. (2014). *Thought in the Act: Passages in the Ecology of Experience*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Matthias, S. (2020). Groove Sens(e)ations – mit Empfindungen forschen. In: Bischof, M./Lampert, F. (Hrsg.) (2019). *Sinn und Sinne im Tanz. Perspektiven aus Kunst und Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.

- Mazzei, L. A./Jackson, A. Y. (2017). Voice in the Agentic Assemblage. In: Educational Philosophy and Theory 49(11)/2017.
- McLeod, J. (2001). Developing a Research Tradition Consistent with the Practices and Values of Counseling and Psychotherapy: Why Counselling and Psychotherapy Research is Necessary. In: Counselling and Psychotherapy Research 1(1)/2001.
- Mearns, D./Thorne, B. (2000). Person-Centred Therapy Today: New Frontiers in Theory and Practice. London: Sage.
- Murray, F. A. (2020). The Emergencies of Creative-Relational Inquiry. In: Departures in Critical Qualitative Research 9(2)/2020.
- Leavy, P. (2018). Handbook of Arts-Based Research. New York: The Guilford Press.
- Leiper, R./Maltby, M. (2004). The Psychodynamic Approach to Therapeutic Change. London: Sage Publications.
- Participatory Art Based Research (PABR) (2020). What is PABR? Fundus Theater/Theatre of Research: Hamburg. <https://pab-research.de/pabr/>
- Pelias, R. J. (2016). Leaning: A Poetics of Personal Relations. London: Routledge, 2016.
- Peris-Ortiz, M./Gómez, J. A./Merigó-Lindahl, J. M./Rueda-Armengot, C. (Hrsg.) (2017). Entrepreneurial Universities Exploring the Academic and Innovative Dimensions of Entrepreneurship in Higher Education. Cham: Springer International Publishing.
- Peters, S. (2019). Heterotopian Research and the Performative 'What if'. In Digel, M./Goldschmidtböing, S./Peters, S. (Hrsg.) (2019): Searching for Heterotopia. Andere Räume gestalten. Hamburg: Adocs.
- Plock, S. (2016). Bibliotherapy and Beyond: Research as a Catalyst for Change in Therapeutic Practice. In Goss, S./Stevens, C. (Hrsg.) (2016). Making Research Matter: Researching for Change in the Theory and Practice of Counselling and Psychotherapy. London and New York: Routledge.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative Research in Counseling Psychology: A Primer on Research Paradigms and Philosophy of Science. In: Journal of Counseling Psychology 52(2)/2005.
- Rova, M. (2017). Embodying Kinaesthetic Empathy through Interdisciplinary Practice-Based Research. In: The Arts in Psychotherapy 55/2017.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2020). Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung? – Eine dem Gegenstand angemessene.“ In: Pürgstaller, E./Konietzko, S./Neuber, N. (Hrsg.) (2020). Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of Inquiry. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Hrsg.) (2000). Handbook of Qualitative Research. 2. Auflage. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, L./St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A Method Inquiry. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Hrsg.) (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. 3. Auflage. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Richardson, L./St. Pierre, E. A. (2017). Writing: A Method Inquiry. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Hrsg.) (2017). The Sage Handbook of Qualitative Research. 5. Auflage. Thousand Oaks: Sage Publications.

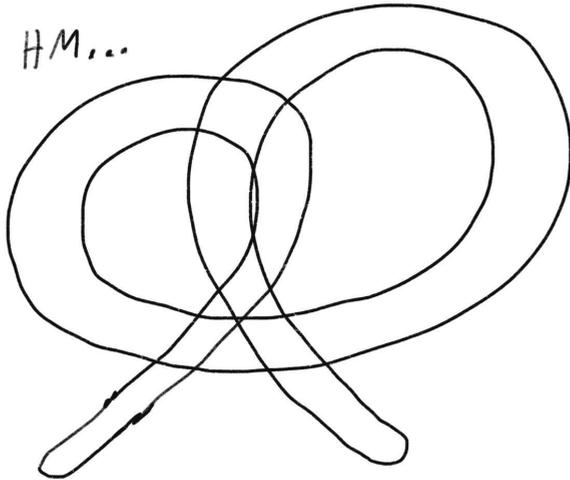
- Ridderbusch, J. (2017). *Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem. Transfer- und Lernprozesse in der Bildungspolitik*. Berlin: Springer.
- Roth, H.-J./Ucan, Y./Sieger, S./Gollan, C. (2021). Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24/2021.
- Samaritter, R./Payne, H. (2013). Kinaesthetic Intersubjectivity: A Dance Informed Contribution to Self-Other Relatedness and Shared Experience in Non-Verbal Psychotherapy with an Example from Autism. In: *The Arts in Psychotherapy* 40(1)/2013.
- Schrader, J./Hasselhorn, M./Hetfleisch, P./Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23(1)/2020.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. 2. Auflage. London: Zed Books.
- Somerville, M./Powell, S. J. (2019). Thinking Posthuman with Mud: And Children of the Anthropocene. In: *Educational Philosophy and Theory* 51(8)/2019.
- Speedy, J. (2008). *Narrative Inquiry and Psychotherapy*. Basingstoke: Palgrave.
- Speedy, J. (2013). Where the Wild Dreams Are: Fragments From the Spaces Between Research, Writing, Autoethnography, and Psychotherapy. *Qualitative Inquiry* 19(1)/2013.
- Spencer, R./Pryce, J. M./Walsh, J. (2014). Philosophical Approaches to Qualitative Research." In Leavy, P. (Hrsg.) (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Spry, T. (2016). *Body, Paper, Stage: Writing and Performing Autoethnography*. Walnut Creek: Taylor and Francis.
- Spurling, L. (2017). *An Introduction to Psychodynamic Counselling*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- St. Pierre, E. A. (1997a). Circling the Text: Nomadic Writing Practices. *Qualitative Inquiry* 3/1997.
- St. Pierre, E. A. (1997b). Methodology in the Fold and the Irruption of Transgressive Data. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 10(2)/1997.
- St. Pierre, E. A. (2004). Deleuzian Concepts for Education: The Subject Undone. *Educational Philosophy and Theory* 36(3)/2004.
- St. Pierre, E. A. (2013). The Posts Continue: Becoming. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26(6)/2013.
- St. Pierre, E. A. (2018). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry* 24 (9)/2018.
- St. Pierre, E. A. (2021). Why Post Qualitative Inquiry? In: *Qualitative Inquiry* 27 (2)/2021.
- Strong, T./Pyle, N. R./DeVries, C./ohnston, D. N./Foskett, A. J. (2008). Meaning-Making Lenses in Counseling: Discursive, Hermeneutic-Phenomenological, and Autoethnographic Perspectives. In: *Canadian Journal of Counselling* 42(2)/2008.

- Taylor, C. A. (2017). Is a Posthumanist Bildung Possible?: Reclaiming the Promise of Bildung for Contemporary Higher Education. In: *Higher Education* 74(3)/2017.
- Thiel, C./Rott, D. (2022). Wissenstransfer: Eine wissenschaftstheoretische Problemskizze. In: *Varia – Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 44(1)/2022.
- Touriñán López, J. M. (2020). The 'Third Mission' of the University, Knowledge Transfer and Knowledge Societies. An Approach From Pedagogy. In: *Contextos Educativos* 26/2020.
- Ulmer, J. B. (2017). Posthumanism as Research Methodology: Inquiry in the Anthropocene. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education* 30(9)/2017.
- Unterberg, L. (2018). *Qualität in der Kulturellen Bildung. Eine Diskursanalyse.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting Phenomenological Research.* 2. Auflage. New York: Routledge.
- Van Katwyk, T./Seko, Y. (2017). Knowing Through Improvisational Dance: A Collaborative Autoethnography. *Forum, Qualitative Social Research* 18(2)/2017.
- Wagner, E. (2020). *Diversitätsorientierte Kulturelle Bildung in internationaler Perspektive: Diskurse, Modelle und Kompetenzen.* Stuttgart.
- Westphal, K./Stadler-Altman, U./Schittler, S./Lohfeld, W. (Hrsg.) (2014). *Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven.* Weinheim: Beltz Juventa.
- White, S./Downey, J. (Hrsg.) (2021). *Rural Education Across the World: Models of Innovative Practice and Impact.* Singapore: Springer.
- Wildner, K. (2015). Inventive Methods. Künstlerische Ansätze in der ethnographischen Stadtforschung. *Ethnoscripts*, 17(1). Available at: <https://journals.sub.uni-hamburg.de/ethnoscripts/article/view/810>
- Wyatt, J. (2019). *Therapy, Stand-Up, and the Gesture of Writing: Towards Creative-Relational Inquiry.* New York and London: Routledge.



BITTE
MEHR
SCHMITT-
MENGE

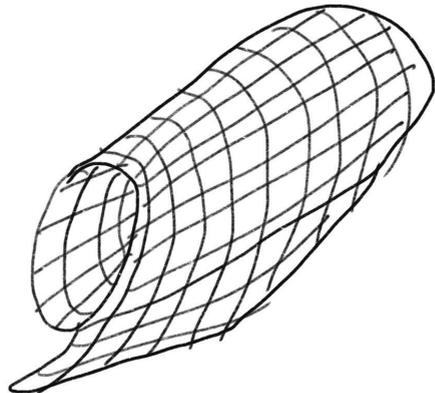
? HM...



KETTE
STATT
LINIE



ÜBERSETZUNGSKETTE



Transfer im Forschungs- und Praxisfeld der digitalen kulturellen Bildung Eine relationale Perspektive

Friederike Schmiedl/Franz Krämer

Friederike Schmiedl hat mehrere Jahre als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-geförderten Metaprojekt zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung gearbeitet, im Rahmen dessen sie insbesondere für die Wissenschaftskommunikation und den Wissenstransfer im Förderschwerpunkt verantwortlich war. Hieraus ist das Vorhaben erwachsen, sich vertiefend mit der Innovation von Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung in einer Dissertation zu befassen. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt auf der relationstheoretischen (Re-)Konzeptualisierung von Wissenstransfer.

Franz Krämer forscht für das DiKuBi-Metaprojekt im Bereich meta-theoretischer und qualitativ meta-methodologischer Perspektiven auf den Verschränkungsbereich von Digitalität und Kultureller Bildung. Weitere Forschungsinteressen: die Quantifizierung von Sozialem in bildungswissenschaftlicher Sicht, (Medien-)Bildungsprozesse sowie Method(ologi)en und Medienabhängigkeit qualitativer Sozialforschung, v.a. der dokumentarischen Methode.

1 Einleitung

Wissenschaft kommt neben Politik und (Bildungs-)Praxis eine bedeutende Rolle in der (Mit-)Gestaltung des digitalen Wandels zu. Hieraus und ebenso aus der als ambivalent diskutierten Anforderung (vgl. Fuchs 2016) pädagogische Praxis möge sich evidenzbasiert vollziehen (vgl. Hargreaves 1996), ergeben sich für die auf Digitalisierung und Digitalität bezogene kulturelle Bildungsforschung und -praxis u.a. die Fragen, wie sich Transfer darstellt und auf welche Herausforderungen er stößt. Eine dabei zentral zu berücksichtigende Bedingung digitaler kultureller Bildungsforschung und -praxis ist deren komplexe Verwobenheit: Die zentralen Bezugsfelder der Jugendkulturen und der Künste bilden jeweils eigene Logiken und Weisen des Umgehens mit dem Digitalen heraus, mit denen sich sowohl die Forschung als auch die Bildungspraxis auseinandersetzen müssen. Dies gilt ebenso für Innovationsimpulse, die regelmäßig und dynamisch von der Digitalwirtschaft ausgehen und jugendkulturelle Phänomene, Praxen digitaler Alltagskultur sowie die Künste tangieren. Pädagogische Praxisakteur*innen können in dieser Gemengelage unter Handlungsdruck geraten. Außerdem gilt es zu beachten, dass sich Transfer insbesondere im Bereich digitalitätsorientierter kultureller Bildung(-forschung) nicht nur auf *Wissen* wie z.B. Orientierungs- oder Verfügungswissen (Mittelstraß 1989) beziehen kann, sondern ebenfalls auf *Praktiken*, die sich von Wissen kategorial unterscheiden. In partizipativen Forschungsdesigns etwa vollziehen sich gemeinsam

mit digital-materiellen Artefakten wie beispielsweise Tanzapps oder neuartigen Musikinstrumenten wissenschaftlich-pädagogisch-ästhetische Praktiken und somit Praktiken mit hybriden Logiken, die als transferrelevant einzuordnen sind.

Im folgenden Beitrag wird anhand von Forschungsergebnissen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (folgend: BMBF) geförderten Metavorhabens „Digitalisierung in der kulturellen Bildung – Ein Metaprojekt“ (DiKuBi-Metaprojekt) ein relationales Transferverständnis vorgeschlagen, dem wir das Potenzial zuschreiben, den spezifischen Bedingungen digitaler kultureller Bildung(-forschung und -praxis) gerecht zu werden. Hierzu wird zunächst die BMBF-Förderrichtlinie vorgestellt, innerhalb derer das Metaprojekt angesiedelt ist (2). Anschließend werden Ansprüche an den Transfer im (kulturellen) Bildungsbereich dargestellt (3.1) und erläutert, was unter relationalem Transfer verstanden werden kann (3.2). Es folgen Beobachtungen dazu, wie sich Transfer im Forschungs- und Praxisfeld der digitalen kulturellen Bildung aktuell verwirklicht und welche Problemhorizonte sich hieraus in einer relationalen Perspektive ergeben (3.3). Ein kurzer Ausblick verdeutlicht, in welche Richtungen sich Transfer sowie transferorientierte Forschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung weiterdenken lassen und welche Potenziale und Herausforderungen sich dabei ergeben (4).

2 Die Förderrichtlinie „Forschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung“

Die Digitalisierung nimmt Einfluss auf nahezu alle Lebensbereiche; im Feld der kulturellen Bildung besteht ein großer Forschungsbedarf (vgl. BMBF 2017). Vor diesem Hintergrund hat das BMBF Ende 2017 die Förderrichtlinie „Forschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung“ ins Leben gerufen. Über einen Zeitraum von bis zu vier Jahren untersuchen Forscher*innen in 14 Verbund- und Einzelprojekten¹ Phänomene, Effekte und Auswirkungen des digitalen Wandels auf die kulturelle Bildung. Mit knapp 20 an der Forschung beteiligten Disziplinen zeichnet sich der Förderschwerpunkt durch eine große Perspektivenvielfalt aus: Neben Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sind u.a. Sozial-, Musik- und Medienpädagogik, Erwachsenenbildung, Kultur-, Tanz-, Musik-, Literatur-, Medien-, und Sportwissenschaft, Humangeographie, Kunstpädagogik, (Wirtschafts-)Informatik sowie Computerlinguistik vertreten. Die an Grundlagenforschung orientierte Förderrichtlinie eröffnet zum einen Perspektiven auf die Konsequenzen und Potenziale, die die digitale Transformation für die kulturelle Bildung mit sich bringt und fragt zugleich nach dem Beitrag der kulturellen Bildungsforschung zur Weiterentwicklung der Digitalisierung in der Bildung. Im Rahmen der Förderrichtlinie wird das gleichnamige Metaforschungsvorhaben zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung gefördert. Dieses unterstützt die Projekte in den Bereichen Forschung, Monitoring und Transfer. In einem Prozess des Er- und Beforschens der Förderrichtlinien-Forschung ist es zudem Ziel des DiKuBi-Metaprojekts, „über theo-

1 Ein Überblick über die Projekte findet sich im Sammelband der Förderrichtlinie „Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“ (Jörissen et al. 2019).

retische Modellbildungen, qualitative Metaanalysen und quantitative Forschungssynthesen die gesellschaftliche und bildungswissenschaftliche Bedeutung der Ergebnisse zu reflektieren“ (Jörissen et al. 2019, S. 7 f.) und diese sowohl für die wissenschaftliche Anschlussforschung als auch „für die Innovation in den Praxisfeldern der Kulturellen Bildung fruchtbar zu machen“ (ebd., S. 7).

Diese Metaforschung nimmt zum zeit- und kulturdiagnostischen Ausgangspunkt, dass sich mit der Digitalisierung ein umfassender „kulturhistorischer Transformationsprozess“ (Jörissen/Unterberg 2019, S. 11) vollzieht. Unser Leben spielt sich unter post-digitalen Bedingungen ab, d.h. wir leben in Verhältnissen, die die umbruchartige Computerisierung und Vernetzung von Kommunikation, technischen Strukturen, Märkten und Geopolitik längst geschaffen haben (vgl. Cramer, 2014, S. 13). Angesichts dessen, dass wir uns gleichwohl – in historischen Dimensionen betrachtet – erst am Anfang dieser kulturellen Umwälzung befinden, ist die kulturelle Bildung nicht nur damit konfrontiert, neue mediale, kreative, künstlerische und insbesondere jugendkulturelle Praxen in die pädagogische Arbeit einzubeziehen. Es stellt sich auch die Frage nach ihrem Beitrag zur ästhetischen Erfahrbarmachung und Mitgestaltung der digitalisierungsbedingten Transformationen (vgl. Jörissen/Unterberg 2019, S. 11, 18f.). Dies greift auch das BMBF auf, wenn es konstatiert, dass sich bildungspolitisch

„die Frage nach der Rolle kultureller Bildung in einer durch Digitalisierung geprägten Gesellschaft sowie nach angemessenen Formen ihrer zukünftigen Ausgestaltung und Förderung [stellt]. Um die für die Klärung dieser Fragen notwendige Grundlagenforschung zu ermöglichen, fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) interdisziplinäre Forschungsvorhaben.“ (BMBF 2017; Anm. d. Autor*innen)

Aus wissenschaftlicher Perspektive zeigt sich der erhöhte Bedarf an Grundlagenforschung insbesondere als ein Bedarf von Forschung über Bedingungen, Formen und internationale sowie transdisziplinäre Referenzdiskurse der Verschränkung von Digitalität und kultureller Bildung. Mit der DiKuBi-Förderrichtlinie und der Einrichtung eines Metaprojekts, das sich aus einem qualitativen und einem quantitativen Teilprojekt zusammensetzt, wurde erstmals angestrebt, dem konzertiert Rechnung zu tragen. Der Fokus auf Grundlagenforschung in der Förderrichtlinie wirkt sich dabei auch auf die Möglichkeit von Transfer im Bezugsfeld aus.

3 Relationaler Transfer im Forschungs- und Praxisfeld der digitalen kulturellen Bildung

3.1 Problemaufriss: Ansprüche an Transfer

Für den Forschungs-Praxis-Transfer, z.B. von Wissen, hat sich im Bildungsbereich bislang keine allgemeingültige Definition herausgebildet (vgl. Froese/Mevisen 2016, S. 34). Dennoch lässt sich eine Entwicklungslinie weg von einem bis in die 1990er Jahre dominierenden monodirektionalen Transferansatz („Einbahnstraße“; Gräsel 2019, S. 3; Schmiedl 2022) hin zu einer stärkeren dialogischen und partizipativen

Einbindung der Praxis feststellen. Dies resultiert nicht zuletzt aus einem Wandel „von einer epistemisch geprägten, disziplinär organisierten und hierarchisch strukturierten Wissenschaft im ‚Modus 1‘ hin zu einer stärker außeruniversitär verorteten Wissenschaft mit verstärktem Anwendungs- und Praxisbezug im ‚Modus 2‘“ (Stošić 2017, S. 26). Daraus gehen erweiterte Ansprüche an wissenschaftlich generiertes Wissen hervor: Fortan soll dieses nicht mehr allein dem Kriterium der Wahrheit entsprechen, sondern sich ebenso durch gesellschaftliche Relevanz legitimieren. Hinzu kommt der Wunsch nach Evidenzbasierung von Bildungspraxis (vgl. Hargreaves 1996). Diese Forderungen stellen die digitale kulturelle Bildungsforschung vor die Herausforderung, mit den generierten Forschungsbefunden einen Mehrwert in der und für die Praxis zu erzeugen (vgl. Brühwiler/Leutwyler 2020, S. 22).

Digitalitätsorientierte kulturelle Bildungsforschung sieht sich dabei mit einer enormen Heterogenität des Forschungsfeldes der kulturellen Bildung (vgl. Liebau 2017, S. 91) konfrontiert, wie es auch mit etwa 20 an der Forschung beteiligten Disziplinen im Förderschwerpunkt sichtbar wird. Entsprechend vielfältig sind die dort vereinten „Forschungsziele[.], Perspektiven und Methodologien“ (ebd.). Die Disziplinen unterscheiden sich dabei „sowohl in der Art und Weise, wie sie Wissen produzieren, als auch im Hinblick auf die Adressaten ihrer Forschung“, so Froese/Mevissen (2016, S. 35). Abhängig vom jeweiligen Forschungsanliegen verfolgen die Vorhaben der Förderrichtlinie Fragestellungen, „die unterschiedlich nah an praktischen oder disziplinären Fragen orientiert sind und unterschiedliche Arten von Wissen generieren.“ (Froese et al. 2014, S. 13) Besonders Erkenntnisse empirischer Grundlagenforschung bergen Herausforderungen für Transfer, da die *Bedeutung der Forschungsbefunde* für die Praxis nicht selbsterklärend und daher *interpretationsbedürftig* ist (vgl. Liebau 2017, S. 91):

„Befunde verstehen sich nicht ‚von selbst‘, sondern bedürfen zu ihrem Verständnis Erklärungen, die nur im Rahmen von Theorien gewonnen werden können, die ihrerseits zwar zum Forschungsgegenstand passen müssen, aber nicht allein aus ihm heraus generiert werden können.“ (ebd.)

Erschwerend hinzu kommen die differenten Zeit- und Handlungslogiken von Bildungswissenschaft und Gesellschaft, die sich in einer so genannten „*time lag*“ (Froese et al. 2014, S. 9; Hervorh. d. Autor*innen) niederschlagen sowie eine wissens- und innovationsbezogene Ungleichzeitigkeit von künstlerischen, jugend- und medienkulturellen Praxen, Bildungsforschung und Bildungspraxis. In den Künsten ebenso wie in jugend- und medienkulturellen Praxen emergieren im Wechselverhältnis mit veränderlichen Mediengefügen Avantgarde-Phänomene, die sich erst später zu Massenphänomenen entwickeln; so war es z.B. hinsichtlich des Verfassens von Blogs beobachtbar (vgl. Jörissen 2014, S. 18). In der wissenschaftlichen Beobachtung dieser Phänomene identifizierte Innovationen und (Praxis-)Bedarfe werden von der Praxis nicht zwingend als ebenso (gesellschaftspolitisch) relevant eingestuft bzw. selbstläufig wahrgenommen (vgl. Froese et al. 2014, S. 9). Gegenstände der Kritik

sind umgekehrt eine mangelnde wissenschaftliche Orientierung an Praxisproblemen, ein zu geringes Bewusstsein für die Bedarfe der Bildungspraxis sowie ein fehlender praktischer Bezug der generierten Forschungserkenntnisse (vgl. Steffens et al. 2019, S. 15). In der Summe lässt sich eine *Transferfähigkeit* (vgl. Gräsel 2010, S. 9) diagnostizieren, die in der Bildungspraxis auf eine *vergleichbar geringe Orientierung an wissenschaftlicher Forschung* trifft: „Eine Trennung zwischen Alltagsmeinung und wissenschaftlichem Diskurs ist ungleich unklarer als in anderen Wissenschaften.“ (Froese/Mevissen 2016, S. 35) Wissenschaftliches Wissen wird nur unter bestimmten Umständen aufgegriffen.² Auch ein durch den „Corona-Push“ beschleunigter Handlungs- und Veränderungsdruck im Bereich der Digitalisierung führt nicht zwingend dazu, dass Innovationen digitalitätsorientierter kultureller Bildungsforschung für die Praxis eine Relevanz entfalten. Hinzu kommt, dass die Bewertung dessen, was als relevant erachtet wird, selbst einem stetigen Wandel unterliegt:

„Es hängt nicht vom Willen eines Bildungswissenschaftlers ab, wie weit Praktiker Schlüsse aus den von ihnen rezipierten Ergebnissen bildungswissenschaftlicher Forschung ziehen. [...] *Forscher* können den eigenverantwortlichen Umgang konkreter Praktiker oder Politiker mit bereitgestellten Ergebnissen bildungswissenschaftlicher Forschung weder erzwingen, noch verhindern, noch erübrigen, *denn es hängt nicht von ihnen, sondern von den Praktikern ab, ob und wie* diese ihr eigenes Urteil an wissenschaftlichem Wissen schärfen und wie sie zur Begründung, Anleitung und Kontrolle ihrer Praxis mit Forschungsergebnissen umgehen [...].“ (Heid 2015, S. 400; Hervorh. i. O.)

Nach Brühwiler und Leutwyler gewinnen Forschungserkenntnisse erst dann an Relevanz, „wenn Akteurinnen und Akteure einer bestimmten Praxis sie in Bezug zu ihrer Praxis setzen (können).“ (2020, S. 25) Demzufolge ist Praxisrelevanz nicht länger als ein linearer Transfer disziplinär erzeugter Wissensbestände in praktische Verwendungszusammenhänge zu begreifen. Vielmehr entsteht Praxisrelevanz in einem relationalen und wechselseitigen (Aushandlungs-)Prozess. Transfer kann in diesem Sinne als ein multidirektionales Relationieren, ein Ins-Verhältnis-Setzen etwa von Forschungsergebnissen und Erfahrungen, kreativen Praxen, Praxen mit Artefakten oder Bildungsformaten gedacht werden, an dem unterschiedliche Wissenschafts-, Praxis-, oder auch Kulturakteur*innen beteiligt sind.

3.2 Relationaler Transfer

In Bezug auf Relationierungsweisen lassen sich nach dem Relationsphilosophen Jakob Julius Schaaf (1966) zwei Strukturmuster unterscheiden, die im Folgenden auf Transfer bezogen werden sollen³ – die sogenannte innere und äußere Beziehung (vgl. Schaaf 1966): Im Fall der äußeren Beziehung gehen die Relata der Relation voraus. Transfer bildet in diesem Sinne die Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis und setzt als Relation zwei oder mehrere voneinander substanziell getrennte Relata

² Vgl. hierzu ausführlich Engelhardt (1982).

³ Vgl. hierzu ausführlich Schmiedl (2022).

(z.B. unterschiedliche Systeme, professionelle Haltungen von Akteur*innen oder Wissensformen) zueinander ins Verhältnis. Die Relata gelten als bereits bestehend, ehe sie durch einen linear verlaufenden Transfer nachträglich in eine Beziehung zueinander gebracht werden. Aufgrund dieser substanziellen Trennung erfahren die Relata durch das In-Beziehung-Setzen keine wesentliche Veränderung. Transfer wird hier zu einer „strukturelle[n] Schnittstelle“ (Schäffter 2017, S. 222; Anm. d. Autor*innen) zwischen dem Wissenschaftssystem auf der (disziplinären) Anbieter*innenseite und dem Praxis-system auf der Empfänger*innenseite. Dieser „externen, substanzialistisch gefassten Sicht“ (ebd., S. 227) steht die relationale Sicht der *inneren Beziehung* gegenüber. Bei der inneren Beziehung geht die Beziehungsstruktur den Relata voraus, sodass sich die Relata erst durch das sie voraussetzende spezifische Beziehungsverhältnis konstituieren. Beide Strukturmodelle, sowohl die innere als auch die äußere Beziehung, bieten eine limitierte Sicht auf Transfer, indem entweder die Relata (äußere Beziehung) oder die Relation (innere Beziehung) priorisiert werden. Erst in der so genannten *transzendentalen Beziehung*, einer Verschränkung von innerer und äußerer Beziehung, werden weder die Relata noch die Relation fokussiert. Ein derartig relationstheoretisch gefasster Transfer spannt sich demnach als ein Beziehungsfeld zwischen „einer *disziplinären* und einer *praxisfeldbezogenen* Gegenstandsbestimmung“ (ebd., S. 229; Hervh. i. O.) und lässt damit „neuartige und bisher noch unbekannte ‚Hinsichten‘“ (ebd., S. 228) zu. Ein solches Verständnis von Transfer resultiert letztlich auch darin (aber diese weitreichende Konsequenz kann hier nur am Rande vermerkt werden), die Steuerbarkeit und Steuerungsbedürftigkeit von Transfer zu überdenken.

Für eine relational orientierte Transferforschung heißt dies, dass Herangehensweisen adaptiert oder entwickelt werden müssen, die es erlauben, Relata, Relationen und Beziehungsfelder zu rekonstruieren und zu untersuchen. Ein zu berücksichtigender Aspekt ist dabei, dass sich Transferprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis je anders relational vollziehen. Abhängig vom jeweiligen Forschungsdesign ereignen sie sich entweder im Forschungsprozess, wenn beispielsweise digitale Anwendungen im Praxiskontext erprobt werden, oder im Anschluss an eine abgeschlossene Forschung, beispielsweise angestoßen durch die Veröffentlichung von Forschungserkenntnissen via Publikationen oder im Rahmen von Tagungen. Je nachdem, wann die Relationierungen stattfinden (sollen), scheinen andere Transferformate sinnvoll.

3.3 Die DiKuBi-Förderrichtlinie im Licht relationalen Transfers

Aus der Perspektive des qualitativen Teilprojekts des Metavorhabens auf Transferprozesse in der Förderrichtlinie, zeigt sich vor dem Hintergrund dieser relationstheoretischen Überlegungen, dass Transfer hier konzeptionell vor allem substanzialistisch linear gedacht wurde. Aus der BMBF-Bekanntmachung zur DiKuBi-Förderrichtlinie lässt sich herauslesen, dass es Aufgabe des Metavorhabens sei, den Transfer der im Förderschwerpunkt generierten Befunde im Sinne einer „adressatengerechte[n] Aufbereitung projektübergreifender Ansätze und Ergebnisse zur Veröffentlichung insbesondere in

praxisorientierten Publikationen, auf Veranstaltungen, die eine breitere Fachöffentlichkeit erreichen“ (BMBF 2017; Anm. d. Autor*innen), zu gestalten. Demnach identifiziert die Wissenschaftsseite – hier das Metaprojekt – vorab transferrelevante Erzeugnisse, die anschließend potenziellen Interessent*innen zur Verfügung gestellt werden. Transfer ist hier durch das Primat der disziplinären Wissensproduktion charakterisiert. Diese Konzeptionierung von Transfer ist auch als ein Resultat des Fokus der Förderrichtlinie auf Grundlagenforschung anzusehen. Grundlagenforschung verschreibt sich vorrangig dem Erkenntnisgewinn; eine Anwendungsrelevanz der Ergebnisse wird nicht explizit verfolgt, kann aber gleichwohl resultieren, z.B. wenn grundlegende Bedarfe bezüglich der Weiterentwicklung des Praxisfeldes erkennbar werden.

Es lassen sich mit Blick auf die Förderrichtlinie neben substanzialistisch linear gedachten Transferkonzepten punktuell auch Transfergelegenheiten identifizieren, die stärker relationslogisch ausgerichtet sind: Insbesondere die partizipativen Designs einiger Förderprojekte besitzen das Potenzial, die spezifischen „Hinsichten“ (Schäffter 2017, S. 228) von Praxisakteur*innen bereits im Projektverlauf konstitutiv einzubeziehen. *In jedem Fall lässt sich festhalten, dass* bedingt durch die spezifischen Ziele des Metaprojekts, die zwar Transfer, nicht aber vertiefte Transferforschung umfassten, die Art und Weise, *wie* sich im Kontext der Förderrichtlinienforschung Relationierungen jeweils konkret vollzogen haben, außerhalb des Sichtfelds befand. Möglich bleibt ein ordnender Blick auf die Formen der Ergebnisse der Förderprojekte⁴ und damit auf disziplinseitig als *potenziell transferrelevant* erkannte Erzeugnisse der Forschung sowie auf die sich in relationaler Perspektive ergebenden Herausforderungen. Dabei werden im Folgenden einerseits Ergebnisse der Grundlagenforschung und andererseits stärker anwendungsorientierte Ergebnisse unterschieden.

Zu den erstgenannten Ergebnissen gehören Theorie- und Modellbildungen – wie beispielsweise eine theoretische Auseinandersetzung mit virtuellen Ausstellungsräumen für die kulturelle Bildung, die auf Medienpädagogik und Medienkultur Bezug nimmt (vgl. Liedel 2021) oder ein „Rahmenmodell zur Analyse von Praktiken der ästhetischen Artikulation in Sozialen Medien“ (Richter et al. 2020) – sowie kulturhistorische Einordnungen (beispielsweise vgl. Donner 2021; Rittershaus et al. 2021). Um deren etwaige Praxisrelevanz herausarbeiten zu können, braucht es Gelegenheiten zur Relationsbildung bzw. Beziehungsfeldentfaltung. Es stellt sich hier (aber nicht allein hinsichtlich theoretischer und historischer Wissensbestände) die Frage, welche Rahmenbedingungen es unterstützen, dass in Bezug auf bestehendes Wissen neues *gemeinsames* Wissen emergieren kann, welches „weder allein dem ursprünglich üblichen Praxiswissen noch den rezipierten disziplinären Wissensbeständen“ (Schäffter 2017, S. 235) zuzuordnen ist. Dies gilt sowohl im Hinblick auf etablierte als auch neu zu entwickelnde Transferformate.

4 Der Sammelband „Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven für ein Feld im Aufbruch“ von Jörissen et al. mit Überblicksdarstellungen der Ergebnisse der Förderprojekte und Ergebnissen des Metaprojekts der Förderrichtlinie erscheint im 1. Halbjahr 2023.

Bei den anwendungsbezogenen Forschungsergebnissen lassen sich drei transferrelevante Ergebnisformen hervorheben, die im Folgenden thematisiert werden: *Unmittelbar transferrelevante Erzeugnisse* (z.B. Apps), *pragmatisch relevantes Verfügungswissen* sowie *professionelles und institutionelles Orientierungswissen* für die Praxis. In den Förderprojekten entstanden für die Allgemeinheit (frei) verfügbare digital-materielle Artefakte als unmittelbar transferrelevante Erzeugnisse, wie u.a. die zu tanzpädagogischen Zwecken einsetzbare Tanz-Webapp „#digitanz.lite“⁵. Die Webapp wurde neben einer Smartphone-App im Verbundprojekt „#digitanz“⁶ entwickelt, das untersuchte, inwiefern (kollektive) kreative Prozesse im Tanz digital unterstützt werden können. Der Fokus der Apps, die mehrmonatig im schulischen Tanzunterricht mit Jugendlichen erprobt wurden, lag darauf, ästhetische Herangehensweisen an Digitalität aus dem zeitgenössischen Tanz aufzugreifen und die Erkenntnisse technisch sowie methodisch-didaktisch nutzbar zu machen. Hierzu wurde die mobile App mit unterschiedlichen Funktionen ausgestattet. Ein Beispiel hierfür ist „Mr. Griddle“, ein als Strichmännchen dargestellter Generator für Tanzposen. Die per Zufallsprinzip abgespielten Posen überschreiten die Möglichkeiten der menschlichen Anatomie, sodass eine genaue Imitation der Posen nicht möglich ist und in der Folge eine tänzerische Interpretationen der vorgeschlagenen Posen notwendig werden.

Die gezielte Analyse und damit auch Entwicklung von Rahmenbedingungen (relationaler) Transferprozesse, die sich auf solche frei verfügbaren Artefakte beziehen, erscheint schwierig. Diese Verfügbarkeit birgt Vor- aber auch Nachteile: Sie ermöglicht auf der einen Seite eine weite Verbreitung von pädagogisch einsetzbaren Artefakten. Auf der anderen Seite entzieht sich jedoch weitgehend unserem Blick, wer sich an den Artefakten bedient und was in den Relationierungsprozessen im Moment der konkreten Auseinandersetzung des*der pädagogisch Tätigen mit diesen Artefakten geschieht.

Demgegenüber sind partizipative Forschungsprozesse einer Untersuchung zugänglicher. Mit Blick auf die Förderrichtlinienforschung zeigen sich Ansätze zum relationalen Transfer. In das Projekt „#digitanz“ waren neben den Forschenden auch eine Lehrerin und ein Tanzpädagoge involviert, sodass hier Relationierungen von einerseits wissenschaftlichen Erkenntnissen und andererseits praxisbezogenen Erfahrungen und Haltungen einen Teil der Projektarbeit ausmachten (vgl. Steinberg et al. 2019). Die zusätzlich zu den entwickelten Artefakten im Forschungsprozess gemeinsam konstituierten wissenschaftlich-pädagogisch-ästhetischen Praktiken, die gemeinsam mit den Artefakten vollzogen werden, lassen sich in diesem Kontext als eine Form von relational akzentuiertem Transfer einordnen. Hier sehen sich relationaler Transfer und entsprechende Transferforschung zum einen damit konfrontiert, die epistemische und ästhetische Rolle von eigensinnigen (beispielsweise auf Zufallstechniken basierenden) Mediendingen bei der Relationsbildung bzw. Beziehungsfeldentfaltung zu reflektieren. Zum anderen stellt sich die Frage,

5 #digitanz o.J; online unter <https://lite.digitanz.de/>.

6 Digitalität und Tanz in der kulturellen Bildung.

inwiefern solche punktuellen und kontextgebundenen Transferprozesse, wie sie im Projekt „#digitanz“ zu erkennen sind, fach- und bildungspolitisch sowie durch Institutionalisierung und Strukturbildungen skaliert und verstetigt werden können und sollen. Die Rahmenbedingungen für die Skalierung und Verstetigung werden dabei umso komplexer, je stärker kulturelle und pädagogische Praxen als Zusammenhang heterogener Elemente begriffen werden (vgl. Richter et al. 2020) und je stärker die Wissensdimensionen der Situiertheit (vgl. Haraway 1988), Vollzugsorientiertheit (beispielsweise vgl. Keller/Meuser 2011) und Implizitheit (vgl. Kraus et al. 2021) forschend in den Blick genommen werden.

In diesem Zusammenhang rückt vor dem Hintergrund des vorliegenden Forschungsdesiderats und in einem wissenschaftszentrierten linearen Transferverständnis das *pragmatisch relevante Verfügungswissen* ins Blickfeld, das die Förderrichtlinienforschung anhand einer metaperspektivischen Zusammenschau offeriert. Hierbei handelt es sich um ein Wissen zu möglichen Rahmenbedingungen des pädagogischen Gelingens digitaler kultureller Bildung sowie zu Erfolgshindernissen, das sich im Wesentlichen auf die Rolle der Mediendinge im pädagogischen Prozess bezieht. Beispielsweise standen Teilnehmende in den Projekten „#digitanz“ und „musicalytics“⁷ Mediendingen wie Tablets, die sie als panoptisch einstufen, ambivalent gegenüber (vgl. Krieter et al. 2020, S. 193 ff.; Zühlke/Steinberg 2020, S. 88). Dies galt umso mehr, wenn im Bildungssetting des Projekts – bei „musicalytics“ handelte es sich um einen eigens konzipierten Volkshochschulkurs zum Erlernen des Komponierens mit Tablet – das eigene Gerät eingesetzt wurde und dieses im Rahmen der Teilnahme entsprechend drohte, zu einer Überwachungsinstanz zu werden. Im Projekt „musicalytics“ beispielsweise wurde auf den Tablets der Lernenden eine Screenrecording-Software installiert, um deren Lernaktivitäten aufzuzeichnen und so beforschbar zu machen (vgl. Krieter et al. 2020, S. 190 f.). Pädagogisches Gelingen setzte hier u.a. voraus, dass die Teilnehmenden den pädagogischen Fachkräften sowie den für das Bildungssetting geltenden Ethik- und Datenschutzrichtlinien ein Maß an Vertrauen entgegenbringen (vgl. ebd., S. 194 f.). In relationaler Hinsicht ist davon auszugehen, dass solches pragmatisch relevantes Verfügungswissen durch Praxisakteur*innen rekonstituiert (oder zuweilen wohl auch verworfen) wird. Dies verweist auf die Abhängigkeit relationalen Transfers von den (Wissens-)Voraussetzungen der an der Relationierung beteiligten Akteur*innen. Damit ergibt sich die Frage, wie das Verhältnis von beziehungsbezogener Symmetrie und Asymmetrie als Bedingung von wissensproduktiven Relationierungsprozessen ausfallen muss, damit Professionalitäts- und Praxisfeldentwicklung gelingen können.

Im Anschluss daran soll auf die dritte als transferrelevant identifizierte Ergebnisform verwiesen werden: *Professionelles und institutionelles Orientierungswissen*. Zu dessen Entstehung können Forschungsergebnisse beitragen, die über (post-)digitale

7 Musikalisches non-formal situiertes Lernen in digitalen Lernumgebungen.

Transformationen ästhetischer, kreativer und jugendkultureller Praxen informieren (vgl. beispielsweise Krebs 2019, S. 22; Ackermann et al. 2019, S. 417) und so eine Grundlage dafür schaffen, konkrete pädagogische Ziele und Vorgehensweisen anhand der Bedarfe und Eigenlogiken der Praxen der Adressat*innen formulieren und begründen zu können. Konkret etwa stellt sich vor dem Hintergrund von Befunden zur digitalitätsbezogenen Professionalität die Frage nach geeigneten Relationierungsformen für das Ins-Verhältnis-Setzen heterogener Diskursverortungen und Haltungen. Beobachtete Abwehrhaltungen pädagogischer Fachkräfte gegenüber dem Digitalen, die auch mit werk- (vs. prozessorientierten) Sichtweisen auf kulturelle Bildung assoziiert sind, bedingen Selbstbestätigungen analog orientierter Bildungspraxis (vgl. Niediek et al. 2020, S. 125 f.). Dies erschwert es, jugendlichen Lebenswelten und dem Charakter (post-)digitaler ästhetischer, kreativer und jugendlicher medienkultureller Praktiken als spielerisch und prozessorientiert pädagogisch gerecht zu werden. Etablierte Relationierungsgelegenheiten stellen hier z.B. Tagungen, sowie themenzentrierte Weiterbildungsformate dar. Offen bleibt vorerst die weiterführende Frage, inwiefern und mit welchem Ziel hier gar Habitustransformationen (vgl. Rosenberg 2011), die sich auf den professionellen Zugang zu Medialität und Digitalität beziehen, oder auch relationale Bildungsprozesse (vgl. Jörissen 2018, S. 54 ff.), die beispielsweise menschliche individuelle und kollektive Praxisakteur*innen, Bildungsorganisationen oder materiale Entitäten wie Dinge und Räume einbeziehen, nahegelegt oder angestoßen werden können.

4 Ausblick

Ein relationales Transferverständnis bietet das nötige Maß an Offenheit, um neben einer disziplinären Sicht auf digitale Transformationsdynamiken ebenso die spezifischen Sichtweisen der Praxis auf Ergebnisse kultureller Bildungsforschung zur Geltung zu bringen. Es ist unseres Erachtens insbesondere dazu geeignet, im Forschungs- und Praxisfeld der digitalen kulturellen Bildung Beziehungsfelder zu untersuchen und deren Entfaltung zu unterstützen. Nicht-menschliche Entitäten wie Software oder künstliche Intelligenz können in einem wechselseitigen Ansteuerungsprozess mit den individuellen, kollektiven und institutionellen Akteur*innen Beziehungsfelder wesentlich und ggf. auch unvorhergesehen mitgestalten. Ein substanzialistisch linear gefasster Transfer (z.B. im Sinne einer adressatengerechten Aufbereitung mit anschließender Bereitstellung von Ergebnissen) setzt den Rahmen enger. Je nach Forschungsanliegen erscheinen unterschiedliche Transferansätze sinnvoll. In der Analyse der interdisziplinären Förderrichtlinien-Forschung wurde vor diesem Hintergrund deutlich, dass die Bestimmung dessen, was als transferrelevant erachtet wird, im Kontext von Grundlagenforschung primär der Wissenschaft zukommt. Transdisziplinäre Forschungsansätze wiederum denken Praktiker*innen von Beginn an in den Forschungsprozess ein und bieten somit die Möglichkeit einer „beidseitig“ sowohl von disziplinärer Theorie

als auch praxisfeldbasierter Expertise getragene[n] 'Produktion von Wissen', sodass nicht mehr eine der beiden Positionen die andere dominiert, sondern sich beide Seiten *wechselseitig* ansteuern." (Schäffter 2017, S. 230; Hervh. i. O.; Anm. d. Autor*innen) Aktuelle Förderausschreibungen erkennen dies an. So heißt es beispielsweise in der Bekanntmachung der Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zur kulturellen Bildung in gesellschaftlichen Transformationen:

„Herausforderungen der Praxis und Anwendungswissen sollen von Anfang an in die Forschung einbezogen werden und ein Wissensaustausch zwischen Praxis, Administration und Wissenschaft befördert werden. Bei der Ausgestaltung des Forschungsprojektes sollen die Bedarfe der Praxis durch einen angemessenen Einbezug der praktischen und administrativen Ebene von Anfang an berücksichtigt werden.“ (BMBF 2022)

Ein solches Transferverständnis wirft neben der Frage nach den Mustern und Bedingungen von relationalem Transfer auch die Frage nach der Möglichkeit von forschungsbezogener Machtkritik auf. Kritische Transferforschung kann als eine Wissenschaftsforschung gedacht werden, in der konkrete Relationierungsweisen prozess-, beziehungs- und heterogenitätsorientiert daraufhin befragt werden, inwiefern sich (neue) Normen für Forschung und Praxis herausbilden, wie sich beteiligte individuelle, kollektive und institutionelle Akteur*innen dazu verhalten und wie sich machtgeladene Beziehungsfelder z.B. auch material, zeitlich, räumlich konstituieren. Denkbar sind hier vergleichende Perspektiven auf Transfermodelle und -prozesse, um Muster und blinde Flecken zu entdecken, Policy-Analysen im Verschränkungsbe- reich von Forschungsförderung und Bildungspolitik oder auch netzwerktheoretisch gespeiste Ansätze. Daraus wiederum lässt sich ein anhaltender Bedarf an transfer- bezogener Metaforschung ableiten.

Bibliographie

#digitanz (o.J.). #digitanz lite. <https://lite.digitanz.de/>. [Zugriff: 10.06.2022].

Ackermann, J./Egger, B./Scharlach, R. (2019). Programming the Postdigital: Curation of Appropriation Processes in [Collaborative] Creative Coding Spaces. In: Postdigital Science and Education, 2/2020. S. 416-441. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42438-019-00088-1.pdf> [Zugriff: 10.06.2022]

Brühwiler, C./Leutwyler, B. (2020). Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissen- schaft und Praxis: Entwurf eines Angebots–Nutzungs–Modells. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1/2020. S. 21-36. www.pedocs.de/volltexte/2021/21772/pdf/BzL_201_21-36_Bru- ehwiler_Leutwyler_Praxisrelevanz_von_Forschung.pdf [Zugriff: 10.06.2022]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). Bekanntmachung: Richtlinie zur För- derung von Forschungsvorhaben zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung. Bundesanzeiger vom 02.03.2017. www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1326.html [Zugriff: 05.06.2022]

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022). Bekanntmachung: Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zur kulturellen Bildung in gesellschaftlichen Transformationen. Bundesanzeiger vom 01.02.2022. www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2022/02/2022-02-01-Bekanntmachung-kulturelle-Bildung.html [Zugriff: 09.06.2022]
- Cramer, F. (2014). What is "Post-Digital"? In: APRJA, 1/2020. S. 11-24. <http://lab404.com/142/cramer.pdf> [Zugriff: 10.06.2022].
- Donner, M. (2021). Optimierung und Subversion: Kybernetik und neue künstlerisch-ästhetische Medienpraktiken in den 1960er Jahren. In: Bettinger, P./Rummler, K./Wolf, K. D. (Hrsg.) (2021). MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 42/2021. S. 169-98. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.04.30.X> [Zugriff: 10.06.2022]
- Engelhardt, M. von (1982). Die pädagogische Arbeit des Lehrers. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Froese, A./Mevisen, N. (2016). Fragmentierter Wissenstransfer der Sozialwissenschaften: Zur Relevanz disziplinspezifischer Kontextfaktoren. In: Froese, A./Simon, D./Böttcher, J. (Hrsg.) (2016). Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer. S. 31-63. Bielefeld: transcript.
- Froese, A./Mevisen, N./Böttcher, J./Simon, D./Lentz, S./Knie, A. (Hrsg.) (2014). Wissenschaftliche Güte und gesellschaftliche Relevanz der Sozial- und Raumwissenschaften: ein spannungsreiches Verhältnis. Handreichung für Wissenschaft, Wissenschaftspolitik und Praxis. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. www.econstor.eu/bitstream/10419/96510/1/784946973.pdf [Zugriff: 10.06.2022]
- Fuchs, M. (2016). „Wissen, was wirkt“ – Anmerkungen zur evidenzbasierten Bildungspolitik im Bereich der kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/wissen-was-wirkt-anmerkungen-zur-evidenzbasierten-bildungspolitik-bereich-kulturellen [Zugriff: 09.06.2022]
- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In: Donie, C./Foerster, F./Obermayr, M./Deckwerth, A./Kammermeyer, G./Lenske, G./Leuchter, M./Wildemann, A. (Hrsg.) (2019). Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Band 23. S. 2-11. Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/2010. S. 7-20. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-010-0109-8.pdf> [Zugriff: 08.03.2022]
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies, 3/1988. S. 575-599. Feminist Studies, Inc. <https://philpapers.org/archive/harskt.pdf> [Zugriff: 10.06.2022]
- Hargreaves, D. H. (1996). Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects. Teacher Training Agency Annual Lecture. London: Teacher Training Agency.
- Harrasser, K./Lethen, H./Timm, E. (2009). Das Gewicht der Welt und die Entlarvung der Ideologie. Zur Einleitung. In: Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 1/2009. S. 7-9. Bielefeld: transcript. www.transcript-verlag.de/media/pdf/5a/0f/b6/ts1039_1yEjltGKyJ3WTC.pdf [Zugriff: 10.06.2022]
- Jörissen, B./Kröner, S./Birnbaum, L./Krämer, F./Schmiedl, F. (Hrsg.) (im Erscheinen). Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven für ein Feld im Aufbruch. München: kopaed.

- Jörissen, B./Kröner, S./Unterberg, L. (2019). Einleitung: Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. In: Jörissen, B./Kröner, S./Unterberg, L. (Hrsg.) (2019). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. S. 7-9. München: kopaed.
- Jörissen, B./Kröner, S./Unterberg, L. (Hrsg.) (2019). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Jörissen, B./Unterberg, L. (2019). DiKuBi-Meta [TP1]: Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung. In: Jörissen, B./Kröner, S./Unterberg, L. (Hrsg.) (2019). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. S. 11-24. München: kopaed.
- Jörissen, B. (2018). Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94/2018. S. 51-70. https://brill.com/view/journals/vfp/94/1/article-p51_51.xml?ebody=pdf-49903 [Zugriff: 10.06.2022]
- Jörissen, B. (2014). Artikulationen. Bildung in und von medialen Architekturen. In: Aßmussen, S./Meister, D. M./Pielsticker, A. (Hrsg.) (2014). *School's out? Informelle und formelle Medienbildung*. S. 13-27. München: kopaed.
- Keller, R./Meuser, M. (2011). Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und wissenssoziologische Erkundungen. In: Keller, R./Meuser, M. (Hrsg.) (2011). *Körperwissen*. S. 9-27. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraus, A./Budde, J./Hietzge, M. C./Wulf, C. (Hrsg.) (2021). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krebs, M. (2019). Wenn die App zum Musizierpartner wird. Eine Annäherung an die Besonderheiten technologievermittelten Musizierens am Beispiel der Musikapp PlayGround. In: Gembris, H./Menze, J./Heye, A. (Hrsg.) (2019). *Jugend musiziert – musikkulturelle Vielfalt im Diskurs*. Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM), Band 12. S. 235-282. Münster: Lit.
- Krieter, P./Viertel, M./Breiter, A. (2020). We Know What You Did Last Semester: Learners' Perspectives on Screen Recordings as a Long-Term Data Source for Learning Analytics. In: Alario-Hoyos, C./Rodríguez-Triana, M. J./Scheffel, M./Arnedillo-Sánchez, I./Dennerlein, S. M. (Hrsg.) (2020). *Addressing Global Challenges and Quality Education*. EC-TEL 2020. S. 187-199. Cham: Springer.
- Liebau, E. (2017). Wissenschaft für die Praxis? Eine Zwischenbilanz zum Forschungsfond Kulturelle Bildung. In: Rat für Kulturelle Bildung (e.V.) (Hrsg.) (2017): *Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen kultureller Bildung*. S. 90-95. Essen. www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RKB_02_ABSCHLUSSBERICHT_08_WEB.pdf [Zugriff: 10.06.2022]
- Liedel, F. (2021). *Virtuelle Ausstellungsräume für die kulturelle Bildung. Perspektiven aus Medienkultur und Medienpädagogik*. Glückstadt: vvh verlag.
- Mittelstraß, J. (1989): *Glanz und Elend der Geisteswissenschaften*. In: *Oldenburger Universitätsreden Nr. 27*. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/1192/1/ur27.pdf> [Zugriff: 02.06.2022]
- Niediek, I./Gerland, J./Hülken, J./Sieger, M. (2020). Nachschlag zu Heft 1/2020: Mehr Teilhabe an Kultureller Bildung durch digitale Musikinstrumente? In: *Gemeinsam leben*, 2/2020, S. 112-123.

- Richter, C./Schröder, C./Thiele, S./Asmussen, M. (2020). Rahmenmodell zur Analyse von Praktiken der ästhetischen Artikulation in Sozialen Medien. Technical Report. <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.18778.77768> [Zugriff: 08.06.2022]
- Rittershaus, D./Steinberg, C./Koch, A./Jenett, F. (2021). Computergestützte Zufallstechniken als generative Verfahren tänzerischer Gestaltung. In: Ackermann, J./Egger, B./Seitz H. (Hrsg.) (2021). Postdigital Art Practices. Digital informierte Kunst und ihre Potenziale für die kulturelle Bildung. S. 213-229. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberg, F. von (2011). Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Schaaf, J. J. (1966). Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In: Heinrich, D./Wagner, H. (Hrsg.) (1966). Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer. S. 277-289. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.) (2017): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. S. 221-240. Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004479w> [Zugriff: 04.06.2022]
- Schmiel, F. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum. Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. In: Waffner, B./Kerres, M. (Hrsg.) (2022): Bildungsforschung: Gemeinsam mit Bildungspraxis? Wege, Dynamiken, Klärungen. bildungsforschung (Sonderheft), 2/2022.
- Steffens, U./Heinrich, M./Dobbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In: Schreiner, C./Wiesner, C./Breit, S./Dobbelstein, P./Heinrich, M./Steffens, U. (Hrsg.) (2019): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. S. 11-26. Münster/New York: Waxmann.
- Steinberg, C./Jenett, F./Bindel, T./Zühlke, M./Koch, A./Rittershaus, D. (2019). #digitanz: Die Frage nach der digitalen Unterstützung kreativer Prozesse. In: Jörissen, B./Kröner, S./Unterberg, L. (Hrsg.) (2019). Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. S. 49-62. München: kopaed.
- Stošić, P. (2017). Kinder mit Migrationshintergrund. Zur Medialisierung eines Bildungsproblems. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Zühlke, M./Steinberg, C. (2020). Was passiert hier eigentlich mit den Smartphones? – Ein Pilotprojekt. In: Theis, C./Rudi, H./Trautmann, L./Zühlke, M./Bindel, T. (Hrsg.) (2020). Bewegte Freizeiten als Referenzen institutioneller Bildung. Tagungsband DGfE Sektion Sportpädagogik. Baden-Baden: Academia Verlag.

INKUBATOR

(wo EINE GEWISSE
HITZE ENTSTEHT.)



Lea Maria Spahn/Astrid Lembcke-Thiel

Wir kommen mit

leeren Händen.

Woher

Ich komme aus der Bewegung, rastlos. Ich komme aus dem Fragen, Neugier im Gepäck. Ich komme mit Erinnerungen an vergangene Gespräche und Begegnungen, die Momente des Erkennens waren.

Weißt du noch, wie wir im Museum auf der Bank saßen, morgens, als das Café noch geschlossen war? Wir saßen und beobachteten, wie das Eigenleben des Museums tickt: Es wird etwas an uns vorbeigetragen, ein paar Männer besprechen sich an der Theke im Blaumann – hatte ich die schon mal irgendwo gesehen? – ein Hin und Her von Menschen, die diese Räume nicht aufsuchen, um zu verweilen, zu betrachten, zu erleben, nein, sie verantworten genau das für andere; sie präparieren diese Räume, füllen und leeren sie; sie gehen ihre eigenen Routen im Museum; sie bilden die Infrastruktur. Aber sie sind unsichtbar während der Öffnungszeiten.

Und dieser Moment ist wichtig gewesen für mich: Ich habe das Museum als Funktionsgewebe beobachtet. Was sind also die Bedingungen für Kulturelle Bildung? Für mich beginnen sie da, in der Zusammenarbeit vieler, die diese Räume organisieren, präparieren, ausstatten. Spuren legen.

Was

Wissenstransfer – klingt nach funktionaler Übergabe. Von A nach B. Von B nach A.
Fertig.

Aber wir saßen gemeinsam auf der Bank und haben beobachtet. Du hast mich an deinen Arbeitsort eingeladen und dort haben wir uns Zeit genommen.

Ich habe mich eingespürt, ich wollte ein Gespür dafür bekommen, was wir aus dem gemeinsamen ‚Schauen aus vier Augen‘ machen können. Und dann: Warum eigentlich nur schauen?

Wir tragen unser Wissen als leibliches Zur-Welt-Sein¹, wir haben es inkorporiert; es lässt uns spürsinnig werden in Situationen, es ist ein Erfahrungswissen – mit dem Potential seiner Überschreitung.

komme ich?

Ich komme vom Raum und vom Material. Es sucht mich und findet mich. Wir begegnen uns an bedeutsamen Orten und an Unorten. Manchmal darf ich nicht berühren, zumeist aber doch.

Ich werde angezogen von einer ästhetischen Verheißung, die sich in der Berührung und Ertastung des Vorgefundenen mit all meinen Sinnen offenbart. Das genaue Erspüren, Hinspüren und Hineinspüren hat sehr viel mit mir und meinem Leibkörper zu tun. Er ist mein Wahrnehmungs-, Werkzeug- und Erscheinungsleib. Mit ihm werde ich gewahr, welches „Ding“ ich erforschen will, wo ich mich dabei befinde, und ebenso kommuniziere ich mit ihm, wer ich in diesem Moment gerade bin.

Wer ist ich?

Wer ist mit mir?

Welche sichtbaren oder unsichtbaren Grenzen hat der Raum um mich herum? Finde ich spürbare Bezugsgrößen zu mir, zu meinem Sein, beim ständigen Erforschen meines So-Seins, in dieser Welt?

Kann ich wirklich wagen, so zu sein?

tue ich hier?

Ich bin hier mit dir. Ohne dich wäre ich nicht hier. Wer bist du?

Es muss also etwas geben, was wir zwei – aus Sicht der Herausgeber*innen – hier in dieser Publikation produzieren können – was so vielversprechend zu werden verspricht, dass man uns nun also zusammengebracht hat. Vom ersten Moment an haben wir uns darüber sehr gefreut, fast könnte man sagen, diebisch gefreut und uns als Komplizinnen gefühlt! Warum? Weil wir uns auf der Basis dieser gespürten freien, vertrauensvollen, offenen und mutigen Ebenbürtigkeit im Kontext des Wissenstransfers in einem Freiraum miteinander befinden, den wir wagen wollen uns mit dieser Selbstbefragung zu nehmen, innerhalb dieser Seiten. Um den Freiraum zu vergrößern, mit anderen zu teilen. Alle Lesenden einzuladen, in Bewegung zu kommen, also vielleicht ein bisschen im Sinne des *Raus aus dem Haus*, außerhalb von Regularien, so wie es für jeden individuell gut ist. Auch leiblich jenseits der Publikation, oder eben mit und durch sie. Denn „dass die Körper sprechen“, auch das wissen wir seit langem² und wie soll ein Wissenstransfer gelingen, wenn wir ausschließlich schreibend und lesend vorgehen?

Zu dieser Freiheit laden wir ein, gewohnte Publikations-Kommunikations-Erwartungen zu irritieren und zu verändern und einen Freiraum zu gestalten, der das Denken und das Wissen-wollen beflügelt, und leicht macht und viel Raum gibt, zu einer quasi ‚Kontakt-Impro des Denkens‘. Um uns an unseren spezifischen Situiertheiten und dem damit verbundenen Wissen zu laben und daran zu wachsen.

Ohne Denken kein Wissenwollen – Ohne Wissenwollen keine Fragen – Ohne Fragen keine Praxis – Ohne Praxis kein Erfahren – Ohne Erfahren kein Wissen.

Was also tun wir hier?

Warum

Genau dafür – um mit dir herauszufinden, was uns fasziniert, verbindet und was diese Energie erzeugt, die mich glauben macht, dass wir etwas ganz Wunderbares ineinander hervorbringen. Oder?

Das geht aber noch weiter.

Wissen – ist ja kein Haben, sondern für mich ein Verb. Ein Tun, ein Machen.

Wissen ist situiert und partiell, sagt Haraway³ (schon seit den 80ern) – das heißt: Wir sprechen, sehen, hören, nehmen wahr von spezifischen Standpunkten aus, die uns in einem gewissen Horizont positionieren. Wahrnehmung ist damit leiblich gebunden an eine Perspektive und geprägt durch biographisch erworbenes Wissen. Und es ist veränderbar. Insbesondere dann, wenn sich mein Horizont durch den Blickwechsel oder durch Irritation meiner Wahrnehmungsgewohnheiten verschiebt, verändert.

Machen wir und auf den Weg. Gehen wir spazieren. Gehen wir los.

Im Gehen werden wir als LeibKörper-in-Bewegung Spuren folgen und Wege schaffen, im und durch das Gehen.⁴

Wir werden uns auf Dinge hinweisen, eine Wahrnehmung (mit)teilen, aufmerksam für das, was die*der andere wahrnimmt.

bin ich hier?

Ich frage mich das täglich! Ich vermute die Suche nach einer Antwort ist und bleibt Motor meines Denkens. Vielleicht lebe ich einfach meine generelle Neugier aus? Meinen unstillbaren Wissensdurst? Ich bin so durstig, es gibt so vieles, das ich nicht verstehe. Ich will unbedingt weiterwachsen und lebendig sein. Ich bin suchende Finderin, ich bin Punktum-Forscherin, Kunstvermittlerin und kuratiere ästhetische Erfahrungsprozesse. Darum bin ich hier. Ich will begeistern, mich wundern, meine Irritation teilen und wenn ich mutig bin, auch irritieren. Ich will meinen Mut teilen und Mut machen. Und Denkräume erweitern. Denkräume beginnen im Kopf und damit im Körper. Daran möchte ich arbeiten, darum bin ich hier. Und wegen dir. Wir haben unseren Denkraum, ohne es zu wissen im Flur während einer Seminarpause schon konstituiert, weißt du noch? Du hast dein Forschungsprojekt zur Bewegungsbildung im Alter während des gemeinsamen Sprechens „hineingelegt“ und ich die Bedeutung des spürbaren Körpers und des zwischenleiblichen Miteinanderseins. Da schon haben sich die Gedankengeflechte und Gespinste begonnen zu verweben. Und wir spürten, dass wir Wissen und Erkenntnisse teilen und noch etwas mitschwingt, was „mehr“ ist. Ich denke an Neubert/ Reich/ Voss und ihre Theorie des Lernens in Beziehungen und als imaginären Prozess.⁹

Und ich frage mich, woran es liegt, dass von meinen früheren Statik- und Baukonstruktions-Vorlesungen und dem dabei vermittelten „Wissen“ kaum mehr etwas übrig ist. Ein entscheidender Transfer hat dort für mich gefehlt und eigentlich ist das fast schon tragisch. Denn ich erinnere mich vor allem an die Raumordnungen, Sprechordnungen und subtile, aber machtvolle leibliche Zeichen, die mir als Zuhörender die Aufnahme der Inhalte erschwert haben. Das will ich zusammen mit dir in diesem Möglichkeitsraum befragen und verändern. Darum bin ich hier mit dir.

Warum

Ich bin nervös. Ich sitze wieder vor meinem Laptop und frage mich: Wie können wir diese Gelegenheit nutzen, um Wissenstransfer nicht als Austausch von Wissen zu fassen, sondern als eine Sensibilisierung für die Perspektiven, die Anliegen, Bedürfnisse und das Erfahrungswissen des anderen? Wertschätzung von Differenz.

Das ist der Anfang.

„Wie kann das Gespür für eine bestimmte Situation unsere Handlungen anregen?“, fragt Holger Schulze.⁵ Und verweist dann auf Hogrebe, der 5 Arten der Ahnung und des Gespürs unterscheidet: sensorisches, diagnostisches, explanatorisches, kontextuelles und prognostisches.⁶

Und hier entsteht etwas in meiner Wahrnehmung: Wissenstransfer ist nicht dafür da, uns nur ‚in Stand zu setzen‘, es kann ein ‚Denken von der Zukunft aus‘ sein:

Wohin wollen wir und wie können wir jetzt die ersten Schritte wagen?

Wissenstransfer als Wagnis. Wagnis als Mut, in offene Prozesse einzutreten.

Da denke ich an Marina Garcés und wie sie Kritik von Körpern aus denkt; es beginnt mit Körpern, die ‚in und mit der Welt‘ sind.

„Die Frage nach dem Gemeinschaftlichen verlangt heute den Mut, in die eigene Welterfahrung einzutauchen, auch wenn diese kahl und ohne Versprechen ist. Darauf beruht die Verkörperung der Kritik.“⁷ – „Kritik [...] als Mut zu einem Dasein, welches das Wagnis eingeht, betroffen zu sein und sich selbst auszusetzen.“⁸ Und daraus formuliert Garcés die Frage, was wir vermögen – und bezieht sich auf ein „Wir“ als Ausgangspunkt. Ein Wir, in dem alle Beteiligten sich als betroffen verstehen.

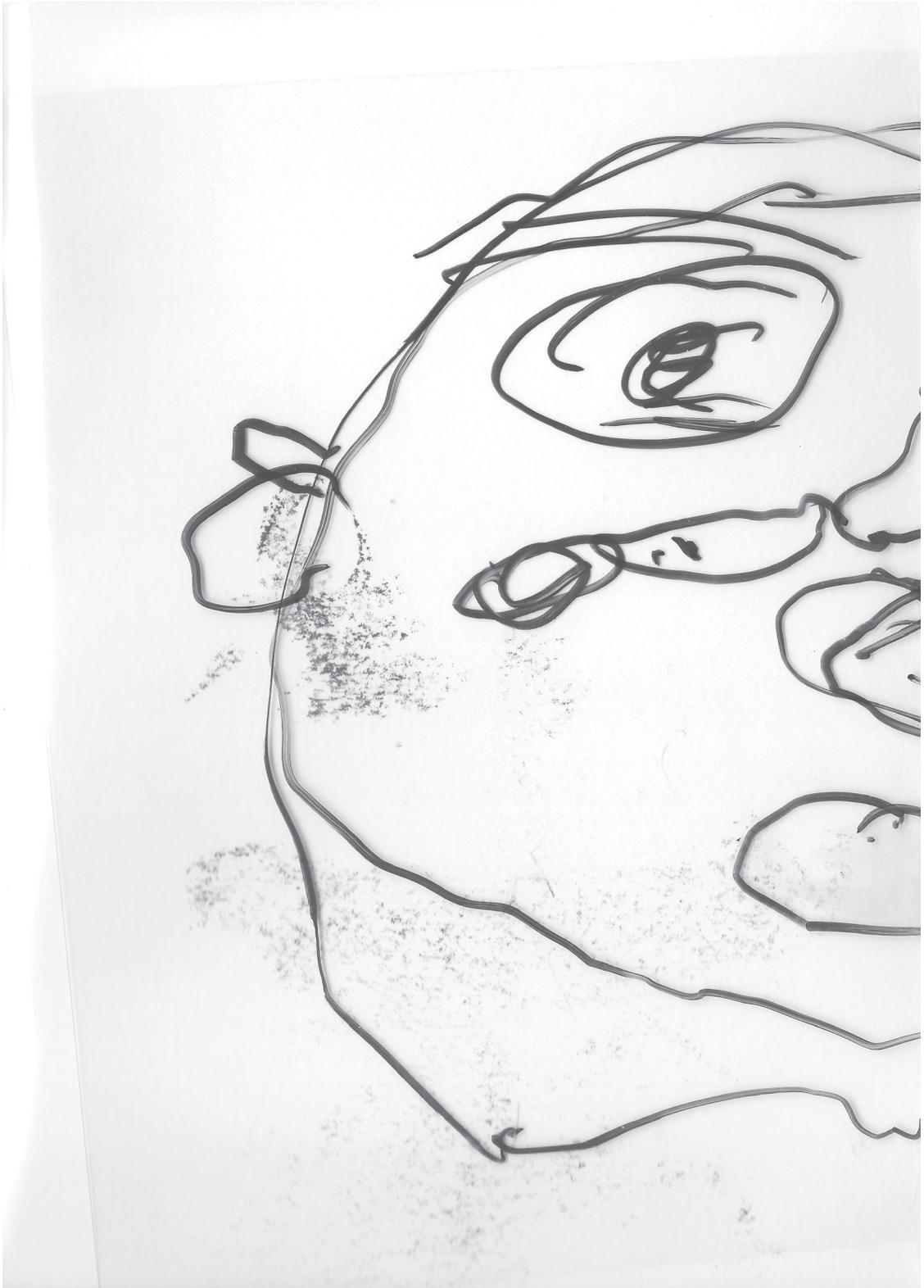
Ich frage also:

Warum sind wir wirklich hier?

bin ich wirklich hier?

Weil ich ohne andere nicht bin. Weil ich nur mit anderen Menschen reflektieren und wachsen kann. Weil ich mich in Würdigung und Wertschätzung am glücklichsten fühlen und am mutigsten sein kann. Diesen unfassbar kostbaren Raum gibt es in unserem Tandem. Meine Dankbarkeit und meine Freude darüber, lassen meine Gedanken tanzen und mein Gehirn Pferd galoppieren und gemeinsam grasen wir – wie Paul Valery es so schön bezeichnet – „unsere Gehirnwiesen ab“.¹⁰ Was für ein Reichtum der Resonanz! Es öffnet sich ein Raum, ungefähr so groß wie der Turbinenraum der Tate Modern. Oder wie der Himmel? Oder vielleicht, wie sich ein Fisch im Meer fühlt? Weil ich teilen will, weil ich mich lebendig fühlen will. Lebendigkeit hat mit Leib zu tun und mit Leben. Weil ich daran glaube, dass wir alle verbunden sind, wie Humboldt es in Bezug auf seine ‚Natur‘forschung formulierte: „Alles ist Wechselwirkung“.¹¹ Ich ersehne mir, dass sich wissenschaftliche Forschung viel mehr mit künstlerischen Mitteln verbinden will und Kunst, Wissenschaft und Praxis miteinander eine noch fruchtbarere Verbindung eingehen, als es bisher in Ansätzen der Fall ist. Ästhetische Forschung sollte ein normales Schulfach sein, um Forschungskonzepte und -logiken gleich von der Praxis aus im Alltagsleben der Menschen zu verorten. Dafür braucht es Netzwerke, Knotenpunkte, Haltestellen und Verbindungsachsen, das beginnt hier gerade.

Mit dir und mit mir. Und du? Bist du dabei?





Da steht was

Wissenstransfer ist keine

Wissenstransfer ist eine Praxis

Wissenstransfer in der

in situativen Vollzügen und

Schreibt!

Woher

Was

Warum

Warum

auf dem Spiel.

Erfüllungspraxis.

der Grenzbearbeitung und Aushandlung.

Kulturellen Bildung muss

Interaktionen gelebt werden.

5Fragen@posteo.de

komme ich?

tue ich hier?

bin ich hier?

bin ich wirklich hier?

Wissen kann wie ein Waffe sein.

Die Frage nach dem Wissenstransfer setzt voraus, das das Wissen ein Gut ist, das man transferieren kann. Aber von wem wohin? Und was für ein Wissen? Welches Wissen?

Warum muss ich Wissen, in welche Holzbrücke ein Wasserstoffatom hat? Warum weiß ich nicht, wie ich einen subtilen passiv-aggresiven Gesprächsverlauf verändern kann?

Wie wird entschieden, welches Wissen bedeutsam ist für eine Gesellschaft, die sich so rapide verändert? Warum ist wissenschaftliches Wissen nicht gleichwertig zu erfahrungsbasiertem, künstlerisch-jenseitendem Wissen? Wer entscheidet das? Woher kommen die Codes? Warum diese Ausschlüsse?

Wo ist der Raum darüber zu sprechen, unter welchen Bedingungen Wissen entsteht oder vermittelt wird? Wissen ist situiert. Es ist ein Anerkennungsverhältnis. Und es ist körperlich. Wissen entsteht durch Praxis und prägt Wahrnehmungssensibilitäten.

Mich bewegt die Erinnerung an das Gefühl mich nicht artikulieren zu können, nicht die richtigen Worte zu finden, die richtigen "Vokabeln", um mich verständlich zu machen; mich bewegt die Erinnerung nicht gehört zu werden, zu verstummen und nicht zugehörig zu sein.

Mich bewegt die Sehnsucht verstanden zu werden, weil ich auf eher Ahnung für Sprecher finde. Mich bewegt, dass Wissenstransfer nur in geteilten Zeit- und Begegnungsräumen geschehen kann, durch Mitsch, durch die Begegnung mit (den) Anderen. Weltversionen. Weltversionen?

Wer entscheidet den Wert, die Würdigung und Wertschätzung von Wissen? Wie also wird der Wert von Wissen gemessen? In welcher Einheit? In welcher Währung?

Ich spüre unwichtige Ausschlüsse.

Uns bewegen die Fragen: Wer will was, wer will was nicht?
Wann? - Was können wir tun?

"Bin" ich auf der "anderen" Seite?
Quasi "nicht im Haus"? Ok, dann
lässt uns doch alle, raus aus dem
Haus! (Was denn überhaupt für ein
Haus? Wer ist da drin? Wie darf rein?
Wer hat es gebaut? Ist es Finte, Hütte,
Hochhaus, Villa, Camp-Zelt, Elfenstein-
turm?

Wie können wir Werkzeuge für Wissenstransfer sein?

Wie können wir zu einem "wir" werden?

Können die fünf Fragen ein Anfang sein? Wissenstransfer würde
dann dort anfangen, wo eine Frage lautet, ~~aufgesetzt~~ auftrudelt
und mich / uns für eine andere Perspektive hellhörig werden lassen

Dieser Beitrag ist in einem konstanten und lebendigen Dialog entstanden – über lange Zeitspannen hinweg und an ganz unterschiedlichen Orten. In diesem Prozess entwickelten sich unsere Erkenntnisse im Modus künstlerisch-ästhetischer Forschung.

Astrid Lembcke-Thiel (Dipl.-Ing./M.A.) arbeitet als freie Kuratorin für künstlerische Prozesse, als Kreativitätsextremistin und PunktumForscherin. Neben Ihrer Tätigkeit als Referentin für Kulturelle Bildung am Hessischen Landesmuseum Kunst und Natur, Wiesbaden ist Astrid Lehrbeauftragte an der Universität Duisburg-Essen, Dozentin in Lehrer*innen- und Erzieherinnenfortbildungen und Initiatorin verschiedener Projekte und Kooperationen im Bereich Kunstvermittlung.

Lea Maria Spahn (Dr.in) versteht sich als Forschende in Kollektiven und ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsbereich Körperbildung/Tanz an der Philipps Universität Marburg sowie im Kernteam des Weiterbildungsmasters „Kulturelle Bildung an Schulen“. Sie forscht und lehrt in feministischer Haltung – meist in Bewegung – und arbeitet freiberuflich im Kontext performative Forschung, NaturenKulturen und Zukünfte: als Initiatorin des deutsch-tschechischen Kollektivs Agronauts*Collective und mit Anne Decker in dem drei-jährigen Residenzprojekt „1,5° oder die Verwandlung der Welt“ im ländlichen Raum (gefördert von FLUX Netzwerk Theater und Schule e.V.).

Der gemeinsame intensive Dialogprozess begann bereits 2016 im Rahmen des Weiterbildungsmaster „Kulturelle Bildung an Schulen“ und findet im Kontext dieses Sammelbandes einen neuen Ausdruck. Ein besonderer Schwerpunkt in der kollaborativen Zusammenarbeit der beiden Akteurinnen ist die Aufmerksamkeit für das Verhältnis von Situation, Raum, Material und (zwischen-)leiblicher Kommunikation – und die Suche nach Arbeitsweisen, die Kunst und Wissenschaft verbinden.

Anmerkungen

- 1 vgl. Merleau-Ponty, M. (1966 [1945]): Phänomenologie der Wahrnehmung, München: De Gruyter.
- 2 Deleuze, G. (1979). Pierre Klossowski oder Die Sprache des Körpers. Sprachen des Körpers. Berlin: Merve Verlag, S. 43.
- 3 Haraway, D. J. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies 14(3), S. 575-599.
- 4 Spahn, L. M. (Hg.)(2022). Walking as Embodied Worldmaking. Bodies, Borders, Knowledgescapes. Brno: VUTIUM.
- 5 Schulze, H. (2014). G – Gespür. Kleiner Stimmungs-Atlas in Einzelbänden Bd. 9. Hamburg: textem, S. 74.
- 6 Vgl. ibid.
- 7 Garcés, M. (2006). Die Kritik verkörpern. Einige Thesen. Einige Beispiele. <https://transversal.at/transversal/0806/garces/de>. [Zugriff: 25.11.2022]
- 8 Garcés, M. (2008). Was vermögen wir? Vom Bewusstsein zur Verkörperung im gegenwärtigen kritischen Denken. URL: <https://transversal.at/transversal/0808/garces/de>.
- 9 Neubert, S./Reich, K./Voß, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, T. (Hg.): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten Band 1. Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Hohengehren: Schneider, S. 257 ff.
- 10 Valery, P./Stölzel, T. (2016). Ich grase meine Gehirnwiese ab. Paul Valery und seine verborgenen Cahiers. Berlin: Fischer.
- 11 Humboldt, A. von (1803). Tagebücher der Amerikanischen Reise, 1. August 1803, Staatsbibliothek zu Berlin.

Zeichnung: Yunes und Hussein, 5 und 6 Jahre, entstanden im Museum Wiesbaden